

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**Um caminho para a Autonomia:**  
**Filosofia para crianças em alunos com NEE**

Ana Margarida Antunes de Carvalho Pereira

**Orientador:**  
José Pedro Fernandes

**Beja - 2012**

## **Resumo**

O presente trabalho fundamenta-se teoricamente em estudos sobre as inteligências múltiplas e a modificabilidade cognitiva demonstrando que todos temos capacidade e potencial quer de aprendizagem quer de alterar comportamentos. A inteligência é pois um constructo dinâmico, modificável e adaptável ao meio em que o indivíduo está inserido.

Nesta linha de pensamento julgamos ser possível a aplicação de programas de filosofia para crianças a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), devidamente adaptados à individualidade de cada discente.

Verificou-se, por questionários realizados a técnicos e educadores, bem como aos encarregados de educação, a viabilidade e a relevância deste projecto. Relativamente aos especialistas, e embora esta temática não seja uma prioridade em investigação no nosso país, percebemos abertura e possibilidade, por parte dos ditos especialistas, de a colocar em prática.

A filosofia para crianças poderia ajudar os alunos com NEE a desenvolver e maximizar as suas potencialidades, a sua aprendizagem, a sua personalidade e a sua crescente autonomia.

**Palavras-chave:** educação especial; filosofia para crianças; autonomia; criatividade

## **Abstract**

In theory, this work is based in the study of multiple intelligences and cognitive modifiability demonstrating that we all have the capacity and potential of both learning and changing behavior. Intelligence is therefore a dynamic construct, modifiable and adaptable to the environment in which the subject is inserted.

In this line of thought we believe it is possible to implement philosophy for children programs to pupils with special educational needs, duly adapted to the individuality of each student.

The viability of this project was confirmed by questionnaires made by the technical and educators, as well as to parents or other directly responsible for the education. Concerning to the specialists, and although this theme is not a priority in research in our country, an opening was noticed as well as the possibility of putting it into practice.

The philosophy for children could help the students with special educational needs to develop and to improve their potencial, learning habilities, personality and their increasing autonomy.

**Keywords:** special education; philosophy for children; autonomy; creativity

*“(...) Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos...*

*Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais*

*Nossos ídolos ainda são os mesmos e as aparências não enganam não*

*Você diz que depois deles não apareceu mais ninguém*

*Você pode até dizer que estou por fora, ou então que eu estou inventando*

*Mas é você que ama o passado e que não vê*

*É você que ama o passado e que não vê*

*Que o novo sempre vem (... )”.*

(Elis Regina, *Como nossos pais*, 1990)

*“(...) É tão cómodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um director espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide a dieta, então não preciso de eu próprio me esforçar. Não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (...) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles”.*

(I. Kant, *Resposta à pergunta “O que é o Iluminismo?”*, 1988:42)

## Índice

Introdução .....	8
1. Enquadramento teórico .....	10
1.1. Breve história da educação dos alunos com necessidades educativas especiais .	10
1.1.1. A pré-história da educação especial .....	11
1.1.2. A era das instituições .....	11
1.1.3. A integração .....	12
1.1.4. A época actual e o conceito de inclusão .....	13
1.2. A modificabilidade cognitiva e a aprendizagem .....	14
1.2.1. A mente e o pensamento – possibilidades de construção do mundo .....	20
1.2.2. H. Gardner - a teoria das inteligências múltiplas .....	22
1.2.3. Feuerstein e Sternberg - conceitos dinâmicos sobre a inteligência .....	31
1.3. A importância do ensinar a pensar .....	33
1.3.1. A metacognição .....	34
1.3.2. A criança diferente na escola .....	38
1.3.3. A importância da criança se reconhecer a si mesma enquanto sujeito/pessoa.	42
1.3.4. Podemos ensinar estes alunos a pensar? .....	44
1.3.5. Estarão os professores preparados para ensinar a pensar? .....	47
1.4. A filosofia para crianças - desenvolvimento e construção da autonomia .....	49
1.4.1. A autonomia nos alunos com NEE .....	53
1.4.2. A criatividade .....	56
1.4.3. Sugestões de aplicação prática .....	60
1.4.5. Síntese final .....	64
2. Problemática e sua contextualização .....	66
2.1. Objectivos e hipóteses da investigação .....	67
2.2. Modelo de investigação .....	68
2.3. População e amostra .....	69
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	70
2.5. Tratamento de dados .....	71
3. Entrevistas .....	72
3.1. Decifração estrutural das entrevistas .....	72
3.2. Análise das entrevistas por categorias .....	79
3.3. Análise dos gráficos das entrevistas .....	87
3.4. Discussão dos resultados .....	87
4. Análise dos questionários .....	89
4.1. Tratamento estatístico dos questionários aos técnicos/educadores .....	89
4.2. Tratamento estatístico dos questionários aos encarregados de educação .....	91

4.2.1. Discussão dos resultados .....	93
Conclusão .....	96
Bibliografia .....	100
Anexos .....	104

## Índice de Quadros

Quadro 1. Sugestões de actividades de intervenção .....	63
Quadro 2. Categoria: criatividade .....	80
Quadro 3. Categoria: autonomia .....	81
Quadro 4. Categoria: modificabilidade .....	82
Quadro 5. Categoria: professores/educadores .....	83
Quadro 6. Categoria: alunos com NEE .....	84
Quadro 7. Categoria: filosofia para crianças nos alunos com NEE .....	86

## Índice de Anexos

Anexo 1. “É Tão Bom”, letra de Sérgio Godinho .....	105
Anexo 2. “Canção dos Abraços”, letra de Sérgio Godinho .....	106
Anexo 3. Direitos da criança .....	107
Anexo 4. Guião da entrevista .....	109
Anexo 5. Pré-teste (entrevista e questionários) .....	111
Anexo 6. Formulário da entrevista .....	112
Anexo 7. Entrevistas .....	113
Anexo 8. Gráficos de análise das entrevistas .....	119
Anexo 9. Formulário do questionário aos técnicos/educadores .....	122
Anexo 10. Tratamento estatístico aos questionários dos técnicos/educadores .....	126
Anexo 11. Formulário do questionário aos encarregados de educação .....	134
Anexo 12. Tratamento estatístico dos questionários aos encarregados de educação ...	137

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Outras lacunas indicadas .....	127
Tabela 2. Justificação da receptividade para trabalhar em domínios criativos .....	129
Tabela 3. Justificação da aplicação da fil. para crianças .....	132
Tabela 4. Justificação do contributo da fil. crianças .....	133
Tabela 5. Profissões .....	138
Tabela 6. Enunciação das actividades frequentadas pelos educandos .....	140
Tabela 7. Entraves para a prática inclusiva .....	142

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Categorias por entrevista .....	119
Gráfico 2. Categoria: criatividade .....	119
Gráfico 3. Categoria: modificabilidade .....	119
Gráfico 4. Categoria: autonomia .....	120
Gráfico 5. Categoria: alunos com NEE .....	120
Gráfico 6. Categoria: filosofia para crianças nos alunos com NEE .....	120
Gráfico 7. Categoria: professores/educadores .....	120
Gráfico 8. Categorias por questão/entrevista .....	121
Gráfico 9. Género .....	126
Gráfico 10. Escalões etários .....	126
Gráfico 11. Habilitações académicas .....	126
Gráfico 12. Profissões .....	126
Gráfico 13. Adaptações curriculares .....	126
Gráfico 14. Principais lacunas indicadas .....	127
Gráfico 15. Actividades promotoras da criatividade .....	127
Gráfico 16. Periodicidade das actividades criativas .....	128
Gráfico 17. Actividades promotoras do desenvolvimento cognitivo .....	128
Gráfico 18. Receptividade para trabalhar em domínios criativos .....	129
Gráfico 19. Existência de formação nesta área específica .....	129
Gráfico 20. Justificação da insuficiência de formação .....	130
Gráfico 21. Motivos para a falta de investimento nesta população .....	130
Gráfico 22. Contributo da fil. para crianças no desenv. cognitivo, social e pessoal ....	131
Gráfico 23. Receptividade para trabalhar neste domínio .....	131
Gráfico 24. Disponibilidade para aplicar o programa de fil. para crianças .....	131
Gráfico 25. Contributo da fil. para crianças para melhoria da autonomia/desempenho	132
Gráfico 26. Género .....	137
Gráfico 27. Escalões etários .....	137
Gráfico 28. Habilitações literárias .....	137
Gráfico 29. Meio .....	138
Gráfico 30. Interesse pelo percurso escolar dos educandos .....	139
Gráfico 31. Disponibilidade para reuniões escolares .....	139
Gráfico 32. Conhecimento do currículo dos educandos .....	139
Gráfico 33. Diálogo com os educandos sobre as actividades escolares .....	140
Gráfico 34. Adaptação do programa às necessidades dos educandos .....	141
Gráfico 35. Disponibilidade para colaborar em actividades escolares .....	141
Gráfico 36. Justificação para a falta de disponibilidade dos E.E. ....	141
Gráfico 37. Contributo das actividades criativas para o desenvolvimento cognitivo ..	141
Gráfico 38. Grau de importância das actividades promotoras de criatividade .....	142
Gráfico 39. Política educativa como promotora de inclusão .....	142

## Introdução

Pretende-se com este projecto de investigação averiguar a possibilidade e o sucesso da introdução da filosofia para crianças na população com necessidades educativas especiais. Para isso, tomaremos como ponto de partida a análise da situação real para a podermos confrontar com aquela que seria, segundo diversos especialistas, a ideal. Reflectiremos acerca das suas possibilidades e eventuais estratégias a adoptar para podermos ajuizar da importância deste estudo para o ensino do aprender a pensar e da construção da autonomia nos alunos com necessidades educativas especiais.

Destacamos a importância do pensar/agir na construção de uma cidadania justa e igualitária para os indivíduos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de promoção da sua inclusão na sociedade. Abordaremos especialmente os conceitos de *metacognição*; *modificabilidade cognitiva* e *criatividade* que nos parecem essenciais para uma boa prática educativa e para a proposta de aplicação da filosofia para crianças a esta população. Temos como principal objectivo o aprender a pensar na e para a acção humana, os valores ético - morais e a construção da autonomia.

Dar a possibilidade real a estes alunos de serem eles próprios a falarem dos seus problemas, experiências e vivências e não, como sistematicamente ainda acontece, sermos nós (educadores, famílias, instituições) a falar em seu nome, remetendo-as para uma espécie de estatuto de eterna menoridade cívica e moral (Pereira & Vieira, 2003).

Assim, parece fundamental clarificar o conceito de *autonomia* com o qual se pretende trabalhar. Entendemos autonomia como a qualidade de um indivíduo tomar as suas próprias decisões, com base na razão e na compreensão das mesmas. Aplicando este conceito à educação: querer que o aluno participe e organize os seus próprios percursos educacionais, construindo um saber relacionado com os seus objectivos/escolhas perante as suas opções educacionais/profissionais, o que significa também uma responsabilidade acrescida por parte do discente.

A construção da *autonomia* é um processo dinâmico e contínuo, ele acompanha e reflecte a maturação biopsicossocial e esta avalia-se pela íntima relação com os conceitos de liberdade, escolha, responsabilidade, pensamento, capacidade de



comunicação, expressão dos afectos e a construção de projectos de vida. Verificaremos se a autonomia é a base para o florescimento da cidadania consciente e participativa.

Propomos algumas actividades para aplicar em sala de aula e na comunidade, trabalhando as relações culturais e sociais e valorizando a capacidade comunicativa e a abertura a um leque de interesses e motivações amplo e abrangente. Ressalvamos que o nosso público alvo são crianças e jovens com atrasos mentais ligeiros e moderados.

Temos como fito nesta investigação mostrar que a utilização de programas de filosofia para crianças, em alunos com necessidades educativas especiais, ajudará a maximizar todo o potencial biopsicossocial dos alunos, através da aplicação de alternativas criativas e críticas, que serão fundamentais para a promoção de um *pensar de qualidade*.

Queremos ainda aferir se a filosofia para crianças não poderá “ajudar” a colmatar algumas dificuldades de aprendizagem nos nossos alunos alargando o seu potencial simbólico, criativo e cognitivo, contribuindo assim para otimizar as suas relações sociais actuais e futuras num mundo onde a cognição e a *consciência do outro* são condição necessária para alcançar a liberdade, a cidadania e a autonomia.

Por fim, deseja-se com este trabalho contribuir para a reflexão e aprofundamento desta temática, possibilitando novas formas de a conceptualizar e abordar.

## 1. Enquadramento teórico

Para a consecução desta investigação é fundamental fazer uma abordagem teórica que evidencie as problemáticas filosóficas, científicas e sociais das questões que se pretendem investigar.

No âmbito deste trabalho é essencial reflectir sobre a importância da cognição no e para o *desenvolvimento do aprender a pensar* dos nossos alunos, bem como o das profundas relações que se estabelecem com os domínios da comunicação, da ética e das vertentes social e cultural do indivíduo.

### 1.1. Breve história da educação dos alunos com necessidades educativas especiais

A educação é um direito fundamental à própria existência e que remonta aos tempos antigos. Platão (séc.IV a. C) entendia a educação como condução e desenvolvimento de potencialidades do espírito. A educação é um processo geral que envolve a sociedade e o homem.

A história da educação mostra-nos que nem sempre o ensino foi um direito igual para todos, que a maneira como a sociedade olha e considera as pessoas diferentes (seja as que apresentam deficiências físicas e mentais, congénitas ou adquiridas) fez desenvolver o preconceito, originando receios, medos, superstições, exclusões e separações para aqueles que eram vistos como *diferentes*.

É importante perceber como se processou ao longo dos tempos o atendimento a pessoas diferentes, os valores políticos, sociais, económicos e as ideologias (científicas e filosóficas) subjacentes a cada sociedade numa dada época. Todos estes factores são o barómetro que nos permitirá compreender a forma como foi sendo “olhada” a pessoa com incapacidades e como o conceito de educação foi sendo definido e redefinido.

Com esta breve apresentação, pretende-se mostrar a evolução dos conceitos e práticas que foram sendo utilizadas na educação da criança/jovem com NEE ao longo dos tempos.

A maioria dos autores que escrevem sobre esta temática refere quatro épocas importantes: a primeira, que podemos nomear de pré-história da educação especial; a segunda, a era das instituições; a terceira, a integração e por último, a época actual, a inclusão.

### **1.1.1. A pré-história da educação especial**

Não podemos precisar cronologicamente o início desta época. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio. Os Espartanos eliminavam as crianças mal formadas ou deficientes. Em Atenas abandonavam as crianças deficientes em locais desconhecidos, em Roma eram exibidas em festividades (Fonseca, 1998). Durante a Idade Média os deficientes eram considerados como possuídos pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetidos a práticas de exorcismo.

Nos séculos XVI a XVIII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicómios ou prisões. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos e marginais, não lhes sendo prestado qualquer apoio especial. Muitas vezes tratados como criminosos por se achar que a deficiência provinha de uma falha moral dos progenitores ou do próprio indivíduo (Madureira & Leite, 2003).

### **1.1.2. A era das instituições**

Nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, dá-se o aparecimento da institucionalização especializada para pessoas com vários tipos de deficiência. Primeiro dirigido a surdos e cegos e posteriormente à deficiência mental. Importa referir que é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.

Surgem correntes filosóficas que defendem que todas as crianças podem melhorar até certo ponto e que devem ser educadas na sua máxima extensão. A sociedade percebe que deve prestar apoio a estas pessoas, contudo, esse apoio era mais assistencial do que educativo.

Dominava a ideia da necessidade de proteger a pessoa *normal* da *não normal*, que era considerada um perigo para a sociedade. O contrário também se dava,urgia que se protegesse o deficiente da sociedade, a qual só lhe poderia trazer malefícios. O resultado foi a segregação, a separação e a discriminação. As atitudes negativas para com os deficientes estavam muito arraigadas, o uso e abuso da psicomетria desde o começo do século XX contribuiu para a contínua separação. O deficiente é considerado um elemento perturbador e anti-social que, além disso, é particularmente fecundo em virtude da sua sexualidade incontrolada. As duas guerras mundiais e a grande depressão dos anos 30 fizeram parar o desenvolvimento dos serviços sociais, ao desviar recursos para outros sectores. Muitos profissionais experientes com atitudes renovadoras abandonaram o campo da deficiência.

### **1.1.3. A integração**

Nos princípios dos anos cinquenta, a par com um incremento de serviços especializados e do aparecimento de novas e sofisticadas etiquetas de diagnóstico para as crianças com deficiência, foram muitos os que levantaram a sua voz para protestar contra a discriminação e contra a marginalização de que eram alvo estas crianças (Lopes, 1997). As escolas especiais e especializadas (surdos, cegos, paralisias cerebrais, etc.), separadas do ensino regular, com os seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram um subsistema de educação especial diferenciado dentro do sistema educativo geral. Verifica-se no meio educativo a substituição de práticas segregadoras por práticas e experiências *integradoras*. Mas quais foram as alterações que aconteceram e que levaram a esta mudança de paradigma? O que entendemos por *integração* e *normalização*? Quais as condições necessárias para implementar a integração escolar? Vejamos:

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma educacional assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, é muito contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação de deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Este período foi marcado por grandes esforços em realizar o despiste das crianças diferentes de forma justa e não estigmatizante, por relacionar o diagnóstico à intervenção e pelo actuar o mais precocemente possível junto das crianças e das famílias. Assim, iniciando-se cedo a intervenção, poder-se-ia atenuar e não agravar os défices que as crianças apresentavam (Bairrão, 1998).

Face a esta conjectura, novos modelos começam a emergir para explicar o insucesso escolar, colocando a causa do problema nas condições psicossociais e psico-educacionais.

A partir dos anos noventa, diversos autores criticam de forma acentuada as políticas e práticas da integração, preconizando e defendendo uma escola inclusiva.

#### **1.1.4. A época actual e o conceito de inclusão**

Vejamos o que se pretende com uma escola inclusiva: *“Local onde todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem”* (declaração de Salamanca, 1994). Nesta declaração aparecem os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais em que se preconiza uma educação inclusiva, acentuando-se o papel das escolas regulares no combate às atitudes discriminatórias e na criação de sociedades inclusivas. À escola passa a competir, através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso, incluindo aqueles que apresentam dificuldades graves.

Este é o projecto da inclusão, que significa conceber a diversidade como atributo da condição humana. Mas, como disse o Professor João Barroso, sobre as estruturas educativas, *”as coisas não mudam por decreto”*, são necessários esforços conjuntos dos profissionais e das instituições.

No paradigma inclusivo, as dificuldades de aprendizagem são vistas como existentes no currículo oferecido a todos os alunos e, assim, cabe à escola desenvolver processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam. Os professores que tenham como objectivo promover a aprendizagem de todos os alunos deverão realizar processos críticos e reflexão (metacognição) sobre as suas práticas pedagógicas de modo a que estas se tornem facilitadoras do processo educativo.

Uma das mudanças propostas pela inclusão situa-se ao nível do conceito de *ser deficiente*. A pessoa deixa de representar alguém que evidencia um défice para adquirir a qualidade ôntica de *deficiente*. A rotulagem pontuada pelo estigma da discriminação poderá funcionar ao serviço da exclusão, limitando a participação de um determinado grupo ou indivíduo na vida da comunidade. Neste sistema, o fracasso escolar deixa de ser colocado no sujeito para ser atribuído à organização do sistema educativo em geral e à escola em particular.

Colocar a inclusão em prática, não é tarefa fácil, ela toca-nos em vários problemas que, por vezes, tememos enfrentar: os medos, os preconceitos, os valores sociais.

Percorremos já um grande caminho na educação especial, e na forma como a sociedade foi tratando aqueles que considerava diferentes. Mas muito ainda falta fazer, até chegarmos ao essencial, à percepção de que a diferença é a trave mestra da nossa existência.

## **1.2. A modificabilidade cognitiva e a aprendizagem**

*“ Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demónios e fadas, e no destino cego -*

*em suma, a emancipação do medo - então a denúncia daquilo que actualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode nos prestar”* (Horkeheimer, 1976, cit. por Castro & Oliveira, 2002).

A organização cerebral e o funcionamento do sistema nervoso central foram considerados, durante muito tempo, definidos geneticamente. Era um programa genético predeterminado que definia a estrutura e as funções das várias áreas em todos os indivíduos. O que caracterizava o cérebro era a estabilidade das suas conexões, consideradas imutáveis. Defendia-se também que o cérebro era um órgão que atingia o auge da sua capacidade e força no fim da puberdade e que, depois, estaria condenado a degradar-se progressivamente à medida que a idade avançava.

Descobertas recentes vieram demonstrar que o cérebro é muito mais maleável do que se pensava, modificando-se sob o efeito da experiência, das percepções e dos comportamentos. Isto significa que a relação que o ser humano estabelece com o meio produz modificações no sentido de uma adaptação cada vez mais eficaz.

Estas modificações acontecem, essencialmente, nos primeiros meses de vida, quando o córtex está a organizar-se e com crescimento rápido. Contudo, este processo também decorre ao longo da vida. Esta maleabilidade do cérebro, esta capacidade de se modificar designa-se por *plasticidade*. Podemos definir a plasticidade cerebral, como a capacidade do cérebro em se remodelar em função das experiências do sujeito e em reformular as suas conexões em função das necessidades e dos factores do meio ambiente. Assim, as redes neuronais modificam-se em função das experiências vividas.

Entre as muitas experiências que poderíamos citar para demonstrar a plasticidade do cérebro, destacamos os estudos sobre cegos desenvolvidos pelo neurologista Álvaro Pascual Leone, nos anos noventa. Este investigador analisou o efeito produzido no cérebro de cegos que começaram a aprender Braille. Concluiu-se que a região do córtex somatossensorial lateral aumentava muito de volume como reacção aos movimentos do dedo que lê as letras em relevo. Esta constatação veio provar a neuroadaptabilidade do cérebro. Mas as conclusões ainda foram mais longe: as informações provenientes do dedo que lê Braille activavam também as partes do córtex visual, assim, nos cegos

adultos as novas conexões neuronais ocupam as áreas disponíveis não utilizadas, neste caso, a área não ocupada pela ausência de informações visuais.

Para além deste exemplo, há muitas outras manifestações da plasticidade cerebral. Se estudarmos o funcionamento do córtex, percebemos a forma como o cérebro responde quando determinadas áreas sofrem lesões que comprometem as suas capacidades: outros neurónios, geralmente situados nas zonas vizinhas, assumem as funções das áreas danificadas. Este processo é mais frequente em crianças e jovens, e é mais uma prova que demonstra a plasticidade do cérebro.

É este carácter plástico do cérebro humano que o disponibiliza para a *aprendizagem*. A aprendizagem é o principal instrumento de adaptação humana que se manifesta nas diferentes realizações sociais, científicas e culturais.

Podemos afirmar que a característica mais importante da espécie humana é a capacidade de aprender, de aprender sempre, com todos e em qualquer lugar. É a aprendizagem que permite que o ser humano se adapte às condições do ambiente sempre em mudança, assegurando-lhe a flexibilidade do comportamento. Diz-nos sobre esta temática Prochiantz (1991:88): “ *Não esqueçamos que o homem é o animal que tem o período de aprendizagem mais longo em relação à duração média de vida. Sabe-se, com efeito, que o desenvolvimento do sistema nervoso central se faz no ser humano até uma idade avançada. O sistema mantém muito tempo, provavelmente ao longo de toda a vida, capacidades muito grandes de plasticidade. Estas capacidades poderão, aliás, ser um dia aumentadas por intervenção do génio humano*”.

Podemos definir a aprendizagem como uma mudança relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento. Desde que nascemos até que morremos mudamos. E esta mudança é devida em grande parte à aprendizagem. É através das experiências que aprendemos novas atitudes, novas competências, novas maneiras de resolver problemas.

Acerca do conceito de deficiência mental e da sua relação com a aprendizagem, tem-se vindo a assistir a uma evolução caracterizada pela preocupação quer em torno das definições quer das classificações. No início do século passado, a escala de Binet-



Simon, objectivava avaliar a *educabilidade escolar*, através de uma medida psicométrica estigmatizante. Assim, o pensamento e a aprendizagem eram aptidões dependentes da função normal e intacta do sistema nervoso, cuja possibilidade de medida tinha que passar pela aplicação dos testes. Com a evolução das investigações, muitos autores começaram a defender a ideia de que o contexto ecológico dos indivíduos desempenha um papel fundamental na questão da aprendizagem.

Mais recentemente assistimos a uma mudança de paradigma na concepção da deficiência mental, que se deve por um lado à evolução científica e por outro a movimentos sociais que reivindicam direitos e defesa dos grupos mais desfavorecidos, com vista à aplicação dos ideais da democracia e igualdade.

Podemos afirmar que a teoria da modificabilidade cognitiva é o começo deste novo paradigma que tem por base a necessidade de saber como utilizar as diferentes modalidades e potencialidades do pensamento humano. Neste novo modelo, a inteligência não é um conceito fixo, ele é aprendível e treinável. A resposta à questão: é possível aprender a ser inteligente? É, obviamente, sim.

Mas para que esta seja a nossa resposta é pois necessário considerar a *modificabilidade* como uma das características da inteligência humana, sendo igualmente importante ensinar o ser humano a ser inteligente pelo aproveitamento da sua flexibilidade e autoplaticidade (Feuerstein, 1993, cit. por Cruz & Fonseca, 2002).

O mesmo autor acrescenta ainda que, tanto do ponto de vista teórico como prático, todos os indivíduos são modificáveis, ou seja, os indivíduos são sempre capazes de se modificar inclusivamente tendo em conta a sua etiologia, a sua idade e a sua condição – três aspectos geralmente considerados como criadores de dificuldades insuperáveis. Por outras palavras, o que o ser humano tem de estável é a sua capacidade para mudar e estar aberto às modificações.

Assim, a plasticidade cerebral está relacionada com a qualidade, duração e forma de estimulação que recebe o indivíduo, fazendo com que uma atenção cuidada das estratégias de ensino-aprendizagem possam ajudar o aluno a progredir tanto académica como socialmente, à medida que vai construindo um auto-conceito positivo. Sobre este

assunto, diz-nos Savater (1994:25): *”o ser humano conta com uma programação básica - biológica mas deve autoprogramar-se como humano. Por vezes esta autoprogramação humanizadora implica uma certa “desprogramação” simbólica. Mesmo comparado com os seus parentes zoológicos mais próximos, oferece uma sensação de abertura de inacabamento; em suma, de grande disponibilidade”*.

Uma ideia que importa realçar é a de que temos capacidade e potencial para enfrentarmos/superarmos situações imprevistas. A “imperfeição” do ser humano, o seu inacabamento permitem-lhe adaptar-se às mudanças. Compensamos as nossas limitações anatómicas com a invenção de soluções, dando-lhes a possibilidade de adaptação a circunstâncias novas e, por isso, desafiadoras. Somos seres “em aberto” e através das nossas incapacidades superamo-nos. E porque a nossa programação biológica não é tão rígida como a que existe noutros animais, estamos mais flexíveis ao processo de adaptação ao meio ambiente, à nossa cultura. Sabemos que a pessoa é, assim, o resultado de uma história onde se interligam factores hereditários e factores ambientais. A influência do meio após o nascimento vai decidir grande parte do que somos.

Diz-nos novamente Savater (1997:24), *“Os demais seres vivos nascem já sendo o que definitivamente são, o que irremediavelmente serão, aconteça o que acontecer, enquanto que para os seres humanos o que parece mais prudente dizer-se é que nascem para a humanidade. A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, algo assim como que um segundo nascimento onde por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros seres humanos se confirme definitivamente o primeiro. Há que nascer para o humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando, os demais nos contagiam com a sua humanidade... e com a nossa cumplicidade.*

*(...) Neotonia significa pois «plasticidade ou disponibilidade juvenil» mas implica também uma trama de relações necessárias com os outros seres humanos. O menino passa por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos e a segunda na matriz social em que se cria, submetido a variadíssimas determinações simbólicas – a linguagem, a primeira de todas – e a usos rituais e*

*técnicos próprios da sua cultura. A possibilidade do ser humano só se realiza efectivamente através dos outros (...) ”.*

Fica assim clara a importância da relação entre o desenvolvimento cognitivo e o meio ambiente do indivíduo. Mugny e Carugati (1995, cit. por Morais, 1996) afirmam que a inteligência com “I” maiúsculo é uma construção cultural, central nas sociedades modernas, que varia com momentos históricos, latitudes e circunstâncias sociais. Assim, a inteligência é condicionada por toda uma teia de contextos de vida e valorizações. Como afirma Barbara Rogoff (1989, cit. por Morais, 1996), todos nós raciocinamos, memorizamos mas de uma forma específica - dependente dos valores que nos rodeiam culturalmente. Para nós ocidentais, a inteligência é sinónimo de aprender, relacionada com a lógica, o raciocínio e o academismo. Noutras culturas são também importantes aspectos sociais, morais e emocionais (Almeida & Roazzi; 1988, cit. por Morais, 1996).

A aprendizagem do comportamento social inclui todos os elementos inerentes a um processo de compreensão de condutas, envolvendo factores cognitivos, perceptivos, emocionais, motivacionais e comportamentais. De acordo com Matos (2005, cit. por Santos, 2010) a promoção das competências sociais e pessoais é ensinar a observar, ensinar componentes críticas (compreender as situações, prever o que se tem de fazer e como fazer), trabalhar uma melhor realização, com um mínimo de erro e esforço, identificando e gerindo cognições, emoções e comportamentos.

Deste modo, o processo educativo envolve sempre a potencialização das capacidades cognitivas, pois são elas que vão permitir ao aluno resolver problemas e equacionar as suas soluções. São também fundamentais à aquisição de novas informações sobre a natureza, a sociedade e a cultura onde vivemos.

Assim, a educabilidade cognitiva é uma componente prioritária e não acessória da educação. Um capital intelectual futuro que não pode ser negligenciado, uma vez que dele depende o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade (Cruz & Fonseca, 2002).

### 1.2.1. A mente e o pensamento – possibilidades de construção do mundo

*“Seremos alguma vez capazes de saber o que vai na mente de outra pessoa? Poderá alguma vez uma mulher saber como é ser um homem? Que experiências tem um bebé durante o parto? Que experiência tem, se é que as tem, um feto no ventre da mãe? E o que dizer das mentes não humanas? Em que pensam os cavalos? Por que razão os abutres não enjoam com as carcaças podres que comem? Podem as aranhas pensar ou são apenas pequenos robots, fazendo sem pensar as suas elegantes teias?”*(Dennett, 2001:35).

Há muitos séculos que a questão “o que é a mente?” tem intrigado os seres humanos. A tentativa de responder a esta questão levou à elaboração de muitas teorias, mitos e histórias. Sólon (séc. VI a.C.) refere-se à mente como raciocínio e capacidade de compreender e julgar. É-lhe atribuída a autoria da frase muito famosa encontrada no Templo de Apolo, em Delfos: *“conhece-te a ti mesmo.”*

A Grécia Antiga neste período e nos séculos seguintes teve uma grande influência na nossa cultura ocidental. O aparecimento da filosofia, enquanto forma de explorar o mundo e enquanto paixão pela incessante e sempre inacabada procura de perguntas e respostas, criou uma nova forma de estar e de ver o mundo.

Retomando a questão da definição da mente, durante muito tempo associou-se o conceito de mente à dimensão cognitiva do ser humano. Falar em mente humana era o mesmo que falar em raciocínio, dedução, abstracção. Encarada como a manifestação da racionalidade humana, ela esteve na base do conhecimento científico. A mente correspondia à actividade consciente e ao pensamento, aparecendo como uma produção independente dos sentimentos, emoções, desejos e afectos.

Só no final do século XX esta concepção da mente é revista. Por influência das descobertas das neurociências e pelas novas perspectivas que foram aparecendo nas diferentes ciências sociais e humanas, compreendeu-se que o funcionamento mental não se reduzia à dimensão cognitiva. Percebeu-se que a mente humana implicava também processos emotivos e conativos. A mente passa a ser encarada como um sistema que

integra estes três factores, sendo uma manifestação total de processos dinâmicos que interagem constantemente.

É pelos processos mentais – cognitivos, emocionais e conativos – que a mente se efectua. São eles que se vão constituindo desde o nascimento de cada um de nós, que estruturam a nossa vida psíquica, que nos permitem conhecer o mundo, relacionarmos-nos com ele e agir sobre a realidade física e social. É a nossa mente que nos permite orientar na vida quotidiana. Sobre este assunto diz-nos Dennett (2001:86):” *Ser membro da classe dos seres que têm mente, oferece uma garantia importante: a garantia de um determinado estatuto moral. Apenas os seres que têm mente podem cuidar de ou interessar-se por algo; apenas os seres que têm mente dão importância àquilo que acontece. Se eu fizer algo contra a sua vontade, este acto tem um significado moral. Cada acontecimento tem, automaticamente, uma certa importância que pesa na sua avaliação moral. Se as flores tivessem mente, então, o que nós fazemos às flores iria ser importante para elas, e não apenas aqueles que se preocupam com o que acontece às flores. Se ninguém se importar, então não terá importância o que acontece às flores*”.

A mente cria o sentido que nós atribuímos ao mundo e à nossa existência, produz cenários e imagens do que ainda não aconteceu, projecta e imagina. Qual a relação entre mente e pensamento?

Durante muito tempo, o pensamento foi visto apenas na dimensão cognitiva. A racionalidade a que estava associado teria, provavelmente, mais a ver com a história do pensamento ocidental do que do pensamento em si. Vejamos o seguinte excerto de Dortier (2004:3): “*O pensamento? É uma palavra que os seres humanos inventaram para designar “tudo o que lhes passa pela cabeça”: desde a recordação da infância ao cálculo do orçamento do mês (...). Num sentido mais lato, o pensamento pode também consistir nas impressões subjectivas (está calor) às percepções súbitas (olha um canguru!). É assim o pensamento: uma mistura de impressões, imagens, representações, recordações, ideias, juízos, crenças, que podem ser fugazes ou permanentes, vagos ou organizados, conscientes ou não*”.

Esta definição abrangente de pensamento permite-nos estabelecer uma relação com o conceito de mente que abordamos anteriormente. É com a mente que pensamos: pensar

é ter uma mente que funciona e o pensamento exprime, precisamente, o funcionamento total da mente.

O termo pensamento remete-nos para ideias, palavras, intenções, memórias... envolve portanto, todas as actividades mentais associadas à formação de conceitos, à resolução de problemas, à decisão, à compreensão, à criatividade e à imaginação.

As crianças vão construindo o seu pensamento através de relações que estabelecem com os ambientes físicos e humanos em seu redor. O envolvimento nestas relações permite à criança apropriar-se dos modos de fazer que existem e integrar as compreensões culturais nos seus pensamentos e nos seus modos de ser, compreender-se a si e ao mundo. É *em relação* que cada ser humano conhece o mundo, que o sente e age sobre ele.

### **1.2.2. H. Gardner - a teoria das inteligências múltiplas**

*“ Espero que a ideia das inteligências múltiplas se torne parte da formação dos professores. Embora a existência de diferenças entre alunos (e entre professores!) seja aparentemente aceite, tem havido poucas tentativas sistemáticas para elaborar as implicações educacionais dessas diferenças. Se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos “modelos mentais” construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores será, provavelmente, muito mais capaz de atingir cada aluno da maneira mais directa e efectiva” (Gardner, 2000:213).*

Gardner propôs teorias e conceitos dinâmicos sobre a inteligência e afirma que a modificabilidade da inteligência é possível através do ensino, estreitando a investigação sobre a inteligência e os estudos sobre a promoção do desempenho cognitivo na aprendizagem escolar.

O autor criou a teoria das inteligências múltiplas, onde a inteligência é constituída por sete tipos de inteligências independentes: a linguística; a lógico - matemática; a espacial; a musical; a corporal - cinestésica; a interpessoal e, por último, a intrapessoal.

Esta teoria descreve a inteligência como uma complexa teia de competências, bem diferentes dos tradicionais testes psicométricos. Aqui o indivíduo tem possibilidade de lidar com vários domínios, contudo, a facilidade que demonstra num determinado domínio não indica obrigatoriedade das mesmas competências noutro domínio. Os indivíduos têm várias inteligências, independentes umas das outras. Apesar de independentes, estas inteligências podem fundir-se, complementar-se e trabalhar em conjunto na resolução de problemas e realização de tarefas.

Diz-nos Gardner (2002:12): *“Os testes das diversas inteligências devem, cada um, ser apresentados por meios adequados. Assim, um instrumento para a medição da inteligência corporal deveria envolver o uso do corpo em actividades como aprender um jogo ou uma dança (e não um conjunto de perguntas sobre esta actividade); uma determinação da capacidade espacial deveria envolver percorrer um ambiente desconhecido (e não uma série de rotações geométricas exigindo respostas de escolha múltipla); uma estimativa da acuidade musical deveria requerer o domínio de uma composição (e não uma série de discriminações tonais). Apenas quando estes instrumentos “imparciais” em relação à inteligência forem delineados, será possível determinar se há correlações significativas entre as inteligências separadas”.*

Muitos estudiosos envolvidos na educação estão a chegar a conclusões semelhantes. Há interesse em novos programas que procurem desenvolver a inteligência humana como uma cultura geral, treinar indivíduos em habilidades gerais e ajudá-los a atingirem o seu potencial humano. Esta teoria desafia a visão clássica da inteligência, que a maioria de nós assimilou explicitamente (da psicologia ou dos testes psicométricos) ou implicitamente (vivendo numa cultura com uma concepção forte e circunscrita da inteligência). O *“Conhece-te a ti mesmo”* de Sócrates, o *“Todos os homens por natureza desejam o saber”* de Aristóteles e o *“Penso, logo existo”* de Descartes fornecem epígrafes que emolduram uma civilização inteira.

Um grande número de investigadores de psicologia estão agora convencidos de que o entusiasmo relativamente aos testes de inteligência foi excessivo e que existem inúmeras limitações nos próprios instrumentos e nas suas possíveis utilizações. Entre outras considerações, as tarefas são definitivamente tendentes àqueles com educação escolar e particularmente a indivíduos que estão habituados a realizar testes do tipo

papel e lápis, traçando respostas claramente delineadas. Confirma-se que estes testes têm pouco poder de predição fora do contexto escolar, especialmente quando factores como os antecedentes sociais e económicos são levados em consideração.

Parece, pois, ser cada vez mais difícil negar que existem, pelo menos, algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas, utilizadas quer nos indivíduos quer nas várias culturas.

Pretendemos examinar as implicações educacionais de uma teoria das inteligências múltiplas. Assim, deveria ser possível identificar o perfil (ou inclinações) intelectual de um indivíduo numa idade precoce e utilizar esse conhecimento para aumentar as suas oportunidades e opções educacionais. Seria possível canalizar indivíduos com talentos incomuns para programas especiais ou estruturar projectos e programas especiais de melhoramento para os indivíduos que apresentem um perfil atípico ou disfuncional nas competências intelectuais (Gardner, 2002).

Gardner informa-nos que alguns investigadores que analisaram detalhadamente o trabalho de Piaget concluíram que os amplos contornos do desenvolvimento esboçado pelo mesmo permanecem válidos, mas muitos dos detalhes específicos são incorrectos. Estádios individuais são atingidos de uma maneira muito mais contínua e gradual do que Piaget indicou; de facto, encontra-se muito pouco da descontinuidade que ele referiu. Assim, a maioria das tarefas que compreendiam as operações concretas podem ser resolvidas por crianças nos anos pré-operacionais, uma vez que várias adaptações foram introduzidas no paradigma experimental. Por exemplo, há agora evidências de que as crianças podem memorizar números, classificar e abandonar o egocentrismo desde os três anos de idade – descobertas impossíveis de serem consideradas na teoria de Piaget.

Piaget fala-nos muito pouco sobre a criatividade na vanguarda das ciências e deixa-nos sem ajuda sobre a originalidade que é somente valorizada nas artes e noutras esferas específicas da criatividade humana (Gardner, 2002).



Assim, é um erro tentar comparar inteligências em todos os seus detalhes; cada uma deve ser pensada como um sistema próprio e com suas próprias regras. Inteligência é uma palavra que usamos com tanta frequência que acreditamos nela como uma entidade mensurável, tangível e genuína, em vez de uma maneira conveniente para rotular alguns fenómenos que podem existir.

As inteligências são ficções úteis - para discutir processos e capacidades que, como tudo na vida, são contínuos, a natureza não tolera qualquer descontinuidade. As inteligências estão a ser separadas, definidas e descritas somente para esclarecer questões científicas, são constructos potencialmente úteis. Vejamos alguns exemplos dados por Gardner:

*“É verdade que o homem branco pode voar; ele fala através do oceano; nos trabalhos do corpo ele é mesmo melhor do que nós, mas ele não tem músicas como as nossas, nem poetas que se igualem aos cantores da ilha”* (Finnegan, 1973, cit. por Gardner, 2002:57).

*“Já observei muitas crianças com atraso que apresentam uma surpreendente capacidade para dominar a linguagem. Algumas com autismo provam ser capazes de ler numa idade espantosamente precoce. Outros indivíduos com escassas capacidades e atrasos mentais apresentam desde o início da infância uma capacidade para calcular muito rápida e precisa”* (Gardner, 2002:66).

*“Alguns adolescentes com autismo severo foram capazes de produzir desenhos do mais notório refinamento e precisão. Nestes portadores de autismo encontramos o florescimento de uma inteligência única face a um conjunto de outro modo escasso de capacidades. E não raro a capacidade para forjar relacionamentos eficazes com outros parece relativamente bem preservada”* (Gardner, 2002:146).

A teoria das inteligências humanas postula um pequeno conjunto de potenciais intelectuais humanos, sete em número, dos quais todos os indivíduos são capazes em virtude da sua filiação à espécie humana. Devido à hereditariedade, treino precoce ou, com toda a probabilidade, a uma interacção constante entre estes factores, alguns indivíduos desenvolverão determinadas inteligências muito mais do que outros.

Também para Gardner, uma faceta espantosa do desenvolvimento cognitivo é a sua flexibilidade ou plasticidade. Um organismo apresenta plasticidade de várias maneiras. Para começar, há determinados períodos do desenvolvimento nos quais uma variedade relativamente ampla de ambientes pode promover efeitos adequados. As zonas de linguagem podem ser designadas ao longo do tempo para servir a linguagem auditiva e mesmo assim elas são usadas quando o indivíduo é surdo. De facto, as zonas que comumente servem a linguagem podem ser mobilizadas de maneiras instrutivamente diferentes para adquirir linguagens de sinais ou outros sistemas de comunicação alternativa. Por exemplo, as crianças surdas que não são estimuladas pela família à utilização de linguagem alternativa, inventarão linguagem gestual; análises feitas por linguistas revelam analogias nítidas entre esta linguagem gestual inventada e a linguagem natural das crianças com audição perfeita. Portanto, parece haver canalização, não apenas na exploração de determinadas regiões do cérebro, mas também nas linhas funcionais ao longo das quais um sistema comunicativo se desenvolve. No caso de um indivíduo ser privado de linguagem até à puberdade e só aí tenha oportunidade de aprender a falar, conseguirá progredir em alguns aspectos da linguagem, este avanço na linguagem aparentemente ocorre através da exploração de regiões do hemisfério direito.

Pode ser útil considerar determinados indivíduos como “promissores” para potenciar determinado talento. Novamente, este diagnóstico não assegura que eles desenvolverão o talento: ninguém se torna um grande jogador de xadrez na ausência de um tabuleiro de xadrez. Mas dado o ambiente onde o xadrez seja jogado e haja algum estímulo, os indivíduos promissores apresentam uma propensão especial para adquirir a habilidade rapidamente e atingir um elevado nível de competência. Mesmo que o indivíduo seja aparentemente modesto em termos de promessa genética, pode progredir de uma forma notável em pouco tempo.

### **A educação das inteligências múltiplas**

Certamente que ao focar o processo educacional estamos a considerar um domínio da maior importância em todas as culturas, assim como uma área ideal para observar as inteligências em funcionamento.

Em cenários educacionais recentes, o conhecimento lógico - matemático é valorizado e o papel do conhecimento interpessoal é, em geral, reduzido.

A educação, segundo Erasmo, devia começar cedo na vida, aos três anos e algumas autoridades modernas favorecem até uma idade inferior. Sabemos que o cérebro humano possui um potencial não utilizado muito grande. Assim, o trabalho da educação seria o de realizar este potencial não utilizado.

Algo curioso aconteceu em 1979, Luís Machado, um político venezuelano, o único ministro do mundo para o desenvolvimento da inteligência e que promoveu um ambicioso programa para elevar a inteligência do povo:

*“ Nós transformaremos completamente o nosso sistema educacional. Nós ensinaremos como desenvolver a inteligência todos os dias, desde o jardim-de-infância até à universidade e ensinaremos os pais, como ensinar os seus filhos desde o momento do nascimento e até mesmo antes, a desenvolver todas as suas capacidades. Desde modo estaremos a oferecer ao nosso povo e a todos os povos do mundo um futuro verdadeiramente novo”* (Machado, 1979, cit. por Gardner, 2002:229).

O custo de tentar tratar todos os indivíduos da mesma maneira ou transmitir conhecimento de maneiras inapropriadas pode ser grande. Deve decidir-se que meios podem ser mobilizados para ajudar o aluno a atingir uma competência, habilidade ou potencial.

Professores e educadores continuarão a ter a principal responsabilidade pelo desenvolvimento de outros indivíduos. Essa responsabilidade pode ser exercida de forma sábia ou pobremente e parece preferível que os seus esforços sejam emoldurados pelo crescente conhecimento das mentes humanas.

O projecto Spectrum foi iniciado em 1984, por Gardner e Feldman, com o objectivo de desenvolver uma abordagem inovadora à avaliação e ao currículo na educação infantil e nos primeiros anos de ensino. O trabalho baseava-se na convicção de que cada criança apresenta um perfil distinto de diferentes capacidades ou Spectrum de inteligências. O poder dessas inteligências não é fixo, podendo ser aumentado pelas oportunidades educacionais e por um ambiente rico em materiais e actividades estimulantes. Uma vez

que as áreas de competência de uma criança tenham sido identificadas, os professores podem usar informações para planejar um programa educacional individualizado.

Tanto Feldman como Gardner (2001) chamam a atenção para a natureza plural da cognição humana. Ambos os teóricos reconhecem a importância da interação entre as tendências biológicas e as oportunidades de aprendizagem numa cultura. Acreditam que a cultura humana não só influencia como também constrói activamente o curso e o grau de progresso desenvolvimental do indivíduo. Finalmente, ambos afirmam que a capacidade cognitiva é específica para este domínio e que as pessoas precisam de ser expostas a materiais e informações de diferentes domínios antes que as suas capacidades e potenciais cognitivos possam ser adequadamente avaliados. Assim, as estruturas cognitivas precisam de ser construídas gradual e independentemente em cada domínio, um processo que requer trabalho continuado e condições ambientais favoráveis.

No final do programa e embora um ano fosse muito pouco tempo para se efectuarem mudanças escolares duradouras, constatou-se que as crianças gostaram muito das suas experiências no Spectrum e ficaram altamente motivadas a participar nelas. Quando trabalhavam nas suas áreas de competência, essas crianças mostravam um entusiasmo, uma autoconfiança e um espírito cooperativo jamais observados antes pelos professores.

Os professores enfatizaram os benefícios de aprender mais sobre as habilidades dos seus alunos. Munidos com informações cada vez mais positivas sobre as crianças que corriam maior risco, os professores tinham muito mais possibilidades de envolvê-las no programa escolar. Cada professor planeou formas pessoais e criativas de construir pontes entre as áreas de competências identificadas na criança e outras áreas de aprendizagem (Gardner & Feldman, 2001).

Este programa pode servir para construir pontes: entre a curiosidade da criança e o currículo da escola; entre as capacidades da criança e as demandas intelectuais da escola; entre as actividades de sala de aulas e o mundo. As actividades são simplesmente veículos para ajudar professores e alunos a percorrerem estes caminhos.

Seria importante que os professores as usassem para complementar os seus currículos, avançar para novos territórios nos quais normalmente não ensinam, ou integrar a

instrução com a avaliação. As actividades também podem servir como catalisadores, dando ideias para ajudar os professores a desenvolverem os seus próprios projectos, ou a encontrarem formas de alcançar as crianças que não estão a responder a uma abordagem mais tradicional (Gardner & Feldman, 2001).

As actividades não devem ser consideradas isoladamente, mas no contexto de uma estrutura que inclui quatro etapas: apresentar às crianças uma ampla variedade de áreas de aprendizagem; identificar áreas de competência das crianças; estimular as capacidades identificadas e construir relações entre as capacidades da criança e outras áreas de conhecimento.

Segundo a teoria das inteligências múltiplas, todos os indivíduos apresentam todas as inteligências, mas diferem na forma como essas inteligências se desenvolvem, presumivelmente, por razões hereditárias e ambientais. Experiências educacionais variadas serão essenciais para o desenvolvimento da configuração de interesses e capacidades exclusivas de cada pessoa. Os alunos que apresentam problemas em algumas matérias, como leitura ou matemática, não são necessariamente inadequados em todas as áreas. Eles podem brilhar, quando solicitados a montar as peças de um aparelho, ou cantar a música que a professora acabou de ensinar. A ideia é tentar dar a esses alunos as mesmas oportunidades de demonstrar as suas habilidades, oportunidades essas, rotineiramente oferecidas aos alunos que dependem das suas inteligências linguística e lógico - matemática.

Ao apresentar às crianças uma grande variedade de áreas, quer-se também envolver os alunos em tarefas do mundo real, o treino de habilidades e capacidades necessárias para o bom desempenho de papéis, especialmente no mundo do trabalho. Para desenvolver habilidades de linguagem oral, as crianças precisam de fazer entrevistas como um jornalista de televisão; para desenvolver habilidades de linguagem escrita, elas podem escrever uma carta ou “publicar” os seus poemas num livro de turma. As actividades de matemática podem incluir oportunidades de fazer compras e dar o troco numa padaria fictícia. Assim, as crianças podem relacionar as habilidades que estão a aprender na escola com as actividades que realizam, ou gostariam de realizar, no dia-a-dia.

Os professores podem identificar as áreas de competência das crianças através de avaliações formais e informais. A aprendizagem das crianças é um processo contínuo e a avaliação também o deveria ser. Quando a avaliação está naturalmente inserida no ambiente de aprendizagem, ela permite aos professores observarem o desempenho das crianças em várias situações ao longo do tempo (Gardner & Feldman, 2001).

A pesquisa de Gardner indicou que os estilos de trabalho das crianças podem variar segundo a tarefa; uma criança com habilidades na área de ciências pode demonstrar uma paciência surpreendente ao realizar determinadas experiências, mas ficar facilmente frustrada num simples jogo. Analisar se a dificuldade de uma criança numa determinada tarefa tem raízes no estilo ou no conteúdo pode ajudar o professor a individualizar a aprendizagem.

Quando a área de competência de uma criança é identificada, os professores podem oferecer o apoio necessário para aumentar e desenvolver essa competência e tentar outras estratégias que não só ampliem as habilidades da criança, mas também lhe dêem um sentimento de sucesso e reconhecimento.

Uma grande diversidade e experiências de aprendizagem permitem que os alunos manifestem e desenvolvam totalmente os seus potenciais e interesses. Nesta estrutura, reconhecer e reforçar as habilidades das crianças faz com que elas desenvolvam autoconfiança e auto-estima, assim como sentimentos positivos em relação à escola.

Refere Gardner (2002) que materiais e problemas interessantes convidam a criança a participar, mas não a capacitam automaticamente a desenvolver habilidades. As crianças não trazem automaticamente as suas capacidades de uma área de aprendizagem para outra. Os professores precisam de demonstrar a utilização dos materiais, fazer perguntas que ajudem as crianças a reflectir sobre o seu trabalho e usar outras estratégias pedagógicas para ajudá-las a entenderem os conceitos e as habilidades inseridas nas actividades ou nos projectos a desenvolver.

O aspecto mais interessante desta abordagem é a convicção de que cada criança possui um padrão único de capacidades cognitivas. Identificar e documentar as áreas de competência é especialmente importante para ajudar as crianças que estão com

difficultades nos estudos. Quando essas crianças têm a oportunidade de explorar e entrar numa ampla variedade de áreas de aprendizagem, as suas habilidades e áreas de competência, ignoradas em programas mais tradicionais, com frequência se tornam visíveis. O processo de chamar a atenção e estimular as áreas de competência das crianças em risco oferece uma alternativa promissora à caracterização tão típica dessa população como deficiente. Utilizar as capacidades das crianças diversifica o conteúdo da intervenção e proporciona meios alternativos para os professores as ajudarem a desenvolver as suas habilidades e potencialidades (Gardner & Feldman, 2001).

Um dos objectivos a longo prazo desta abordagem é reduzir a necessidade de atendimentos especiais, nos quais a criança é “retirada” da sala de aula. Ao oferecer apoio dentro da sala de aula, aumenta também a capacidade do professor de alcançar as crianças em risco. Sabemos que tal abordagem não é recomendada em todas as circunstâncias. Por exemplo, se a escola ou os professores estão comprometidos com um ensino extremamente académico e formatado, provavelmente este método não parecerá atraente ou efectivo. Sabemos que ainda muitos educadores continuam a pensar no crescimento das crianças em termos de desenvolvimento universal.

### **1.2.3. Feuerstein e Sternberg - conceitos dinâmicos sobre a inteligência**

Feuerstein elabora a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, constrói instrumentos para avaliar as funções e disfunções cognitivas humanas e desenvolve um programa pedagógico, denominado “*Enriquecimento Instrumental*”, onde obteve resultados que vão no sentido de demonstrar a modificabilidade cognitiva dos indivíduos.

A modificabilidade cognitiva pressupõe que o comportamento cognitivo humano é um sistema aberto, que pode ter uma mudança estrutural significativa. Esta mudança depende, em grande parte, do número e da qualidade das experiências de aprendizagem mediada. É através da mediação dos adultos que as crianças desenvolvem competências e valores. “*A modificabilidade cognitiva é, em certa medida, diferente da noção de*

*desenvolvimento, uma vez que este subentende uma mudança esperada e previsível enquanto aquela implica um desvio de desenvolvimento inesperado, algo de diferente. É neste sentido que Feurestein explica o conceito através dos inúmeros casos que estudou, muitos dos quais diagnosticados com quocientes intelectuais de 70 e que, num dado momentos da sua evolução, se tornam alunos com aproveitamento médio ou médio – superior” (Fonseca, 1998:65).*

Também Sternberg, na Teoria Triádica da Inteligência, composta por três subteorias, descreve a inteligência do seguinte modo:

- ✓ Na subteoria contextual como uma actividade mental dirigida a uma adaptação intencional, a uma selecção e a uma modelação dos ambientes do mundo real, relevantes para a vida do indivíduo;
- ✓ Na subteoria experiencial como medida pela tarefa, segundo a extensão com que esta exige uma ou ambas das seguintes competências: a habilidade de lidar com tarefas novas e as exigências da situação e a habilidade para automatizar o processamento da informação;
- ✓ Na subteoria componencial como um processamento da informação.

Em termos latos, a inteligência é definida como um comportamento de adaptação dirigido a um objectivo. Segundo esta definição, a inteligência tem sido estudada de acordo com duas vertentes: a realidade psicológica do indivíduo e a interacção do indivíduo com o contexto. A cognição é concebida em termos de processamento da informação, constituído por várias componentes interactuantes. A cognição é também estudada em interacção com a motivação (Salema, 1997:16).

Percebe-se, também, que o objectivo desta metodologia de ensino vai no sentido de corrigir, desenvolver e otimizar o pensar do aluno, para que ele se desenvolva como um pensador eficiente e eficaz na aprendizagem:

*“O bom pensador não tem somente os processos de pensar adequados, mas sabe combiná-los em estratégias operacionais para a resolução eficaz dos problemas”. Os processos que utiliza “actua sobre as representações mentais da informação do*



*contexto e sobre o conhecimento prévio, reorganiza-o e avalia-o. O bom pensador é motivado para usar as competências de pensar”* (Sternberg, 1987:153).

### **1.3. A importância do ensinar a pensar**

O ensinar a pensar, em termos de objectivos, foca e concebe a aprendizagem escolar, fundamentalmente como uma questão de pensamento e de desempenho cognitivo na realização das tarefas escolares. Independentemente das formas específicas que estes assumem nos vários domínios do conhecimento, pode dizer-se que aprender através do pensar e não como resposta a um estímulo dado significa que o aluno, quando aprende eficientemente, acciona processos mentais activos e estratégicos, planeados para compreender uma nova situação, ligando a nova informação com a anteriormente adquirida.

Significa que o aluno compreende o significado da tarefa em que está envolvido e regula a sua aprendizagem; ao receber e ao produzir uma informação inicia um diálogo consigo próprio, evoca e reconstrói a informação recebida em função de informações adquiridas; constrói esquemas organizacionais do conhecimento e compreende que o processo de aprender não é sequencial. Toma consciência de si próprio no processo cognitivo, sabe quais as competências que tem de utilizar, avalia os próprios processos em função dos produtos, controla-os e reajusta-os. Toma consciência e conhece-se como sujeito aprendente. Valoriza e está disposto a encetar, a manter, a avaliar e a promover o seu pensar na aprendizagem escolar. Aprender é, pois, um processo mental accionado e regulado conscientemente pelo próprio aluno.

Um pensamento eficaz depende da disposição, da vontade e da perseverança em mantê-lo e desenvolvê-lo. Aprender através do pensar provém de uma atitude de entusiasmo pelo aprender. Tem a sua génese no espírito que está disposto a pensar, que sabe lidar com a ambiguidade. Estas atitudes são determinantes na emergência e no desenvolvimento do pensar e facilitam um desempenho eficiente, autónomo e consciente.

A pré-disposição do sujeito para desenvolver um pensar de qualidade dirigido para a aprendizagem não é consequência de uma disposição biológica. É, antes de mais, a consequência do hábito de pensar, uma atitude de espírito que pode ser adquirida e, portanto, ensinada. Tanto a emergência como, particularmente, o desenvolvimento dos processos cognitivos têm a sua génese numa atitude inquiridora perante os problemas. Se há perguntas é porque se procuram respostas e alternativas, se revêem estratégias e se avaliam resultados finais. Aprender através do pensar provém, também, da receptividade em relação às atitudes, aos sentimentos e aos modos de pensar dos outros. É no respeito, na atenção e na compreensão dos processos cognitivos alheios que pode surgir no «Eu» o confronto, a crítica do próprio pensar e, consequentemente, a reformulação ou a criação de processos cognitivos individualizados (Moura, 1992).

### **1.3.1. A metacognição**

*“O fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal actividade das escolas e não somente uma consequência casual”* (Lipman, 1999:65).

Etimologicamente, metacognição significa a cognição da cognição, ou seja a faculdade de conhecer o próprio pensar. Com este sentido, o conceito foi usado pela primeira vez por Flavell (1985), que o definiu como o conhecimento que um indivíduo possui sobre os seus próprios processos e os produtos cognitivos desses processos, bem como a avaliação activa e a regulação dos processos em função dos objectivos cognitivos.

Todo este trabalho tem por base a metacognição, ou seja, a reflexão sobre o aprender, como ele se organiza e desenvolve nas várias áreas do saber. A definição deste conceito não abrange só a tomada de consciência dos processos cognitivos do indivíduo, mas também o controlo deliberado dos mesmos.

Presentemente, temos vindo a assistir a algumas mudanças no seio das escolas, onde o treino de pensar tem vindo a conquistar espaços próprios e até algumas vezes utilizados na recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, mais do que centrarmo-nos na aquisição e retenção de informação, devemos capacitar os alunos para

os modos de pensar e de resolver problemas que os ajudarão a aprender melhor tanto na escola como fora dela.

Os objectivos da metacognição são os de “expandir a mente”, alargar os seus processos de pensamento e de compreensão com vista a promover a eficácia das aprendizagens, corrigir funções cognitivas deficientes, tomar consciência dos processos mentais, dos procedimentos e das estratégias utilizadas e, compreendendo estes aspectos, o fazer com que o aluno se torne capaz de os aplicar noutras situações do dia-a-dia, agora e no futuro. Estes objectivos certamente ajudarão a prevenir e evitar colocações desnecessárias em turmas de educação especial.

A capacidade de pensar ou de raciocinar não é inata, as funções cognitivas não se desenvolvem se não forem treinadas e mediatizadas ao longo da vida. A educação não deve pois restringir-se ao fornecimento de grandes quantidades de informação. O insucesso escolar talvez tenha a sua razão nesta assunção (Cruz & Fonseca, 2002).

Claro está que o objectivo da educação não deve ser o de ensinar a pensar em oposição a ensinar conteúdos, mas sim, ensinar a aprender como complemento de matérias, dotando o aluno com pré-requisitos cognitivos que lhe permitam aprender com mais eficácia no futuro.

Esta forma de ver o ensino permite uma nova concepção do sujeito da educação, mais complexa, mas também mais integradora e compreensiva em relação à sua diversidade e multidimensionalidade, e exige, constantemente, novas formas de pensar e de promover o seu desenvolvimento (Gonçalves, 2010).

O papel do professor é o de mediador entre os alunos e os seus envolvimento e aprendizagens, ou seja, os docentes ajudam os alunos a interpretar o significado das experiências para perceber o mundo, pensar de modo sistemático e claro, e na resolução de problemas.

Ressalvamos também a importância da participação dos pais para que ajudem a reforçar os processos cognitivos e funcionem também como mediadores nas aprendizagens dos seus educandos.

Citando Espírito Santo (1997) *“A vasta literatura desenvolvida em torno deste conceito tem pretendido que quanto mais competências metacognitivas possuírem os alunos mais aptos estão para enfrentar as diferentes tarefas colocadas pela instrução formal”*. Contudo, e para que tal seja posto em prática, o mesmo autor diz-nos: *“para haver evolução e mudança nas concepções alternativas, tal como em qualquer outro produto da cognição humana, é preciso que os próprios processos do pensamento também evoluam e se transformem”*.

Entendemos a metacognição como a tomada de consciência, o conhecimento e o controlo que o aluno tem sobre os seus próprios processos cognitivos aquando da realização de tarefas escolares, assim ela estará presente e envolverá todas as situações de ensino - aprendizagem.

A necessidade de ser metacognitivo é denunciada pela tomada de consciência do sujeito aprendente, da sua relação com os próprios processos cognitivos e pela necessidade de avaliar e de controlar os seus próprios processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da metacognição deve ser suscitado, inspirado, estimulado, tanto através de procedimentos metodológicos como através do professor. Ao criar no aluno a experiência e necessidade metacognitiva, estimula-se o desempenho metacognitivo. Assim o aluno conseguirá:

- ✓ Tomar consciência e conhecimento de si próprio, das suas características e das relações que se estabelecem entre ele e a aprendizagem;
- ✓ Tomar consciência e conhecimento da natureza das tarefas que lhe são solicitadas;
- ✓ Controlo consciente do processo de realização das tarefas em que está envolvido.

Para ajudar o aluno a desenvolver a metacognição podemos:

- ✓ Explicitar antes das actividades/tarefas as estratégias e regras para a realização das mesmas;

- ✓ Estimular os alunos a partilharem os seus progressos e reacções durante a execução das actividades;
- ✓ Incitar os alunos a explicitarem e avaliarem os processos depois da conclusão das tarefas;
- ✓ Utilizar materiais e questões que estimulem a reflexão;
- ✓ Encorajar os alunos a explorarem as consequências das suas escolhas e decisões;
- ✓ Relacionar o currículo com exemplos da vida quotidiana.

A metacognição pode manifestar-se por uma avaliação sobre o processo e conduzir a uma modificação do mesmo (processo, avaliação e decisão). Assim, temos três aspectos importantes na metacognição:

- A tomada de consciência do sujeito sobre as suas actividades cognitivas;
- A avaliação sobre a sua actividade cognitiva;
- A decisão de modificar, ou não, o seu produto em função da avaliação metacognitiva.

O conhecimento metacognitivo está relacionado com o desenvolvimento. As crianças são limitadas no seu conhecimento e consciência dos fenómenos cognitivos e não têm consciência dos benefícios da utilização de estratégias cognitivas na execução de tarefas escolares, nem as sabem utilizar: *“Considera-se que a metacognição emerge por volta dos sete anos e é adquirida gradualmente. Geralmente o potencial metacognitivo aumenta, consideravelmente, durante a pré-adolescência e na adolescência. No entanto, muitos adultos não desenvolvem nem utilizam grandemente as suas capacidades metacognitivas, assim é pertinente questionar se a aquisição da metacognição é uma questão de desenvolvimento ou de instrução. Os primeiros esboços de conhecimento metacognitivo são provavelmente determinados pelo ambiente familiar, mas à medida que a criança prossegue na escola, é cada vez mais provável que a actividade metacognitiva seja um produto do estilo de ensino dos professores combinado com experiências individualizadas da criança, numa variedade de situações*

*de aprendizagem. A criança adquire o controlo metacognitivo através da aprendizagem mediada e da qualidade desta depende a aquisição daquele. É o adulto experiente que gere e controla as primeiras actividades da criança, determinando se são ou não apropriadas à tarefa e orientando-a para o sucesso. Na experiência de aprendizagem mediada, alguém com capacidade para adquirir conhecimento, geralmente um adulto, intervém entre o aluno e o ambiente” (Salema, 1997:97).*

Para além de desenvolver competências, o aluno aprende a controlar a sua aprendizagem, torna-se mais informado, mais independente, prossegue uma finalidade, toma mais atenção às tarefas e controla a atenção. O desenvolvimento da metacognição significa que o aluno, à medida que se torna mais consciente dos seus processos de pensamento, compreende e escolhe mais facilmente aqueles que deverá aplicar numa determinada tarefa e, como tal, tem a possibilidade de os controlar. Quanto mais consciente da natureza e do processo de aprender se torna o aluno tanto mais modificará as suas atitudes e procedimentos em relação ao modo como aprende.

Sabe-se hoje que a metacognição está também relacionada com as motivações, as atitudes sobre si próprio, as tarefas e os contextos educacionais, bem como as disposições para iniciar e manter processos cognitivos eficazes (Salema, 1997).

Se a investigação educacional se preocupasse com o processamento cognitivo e as diferenças individuais, isso permitiria melhorar a concepção da aptidão de aprendizagem e o desenvolvimento de currículos e programas de intervenção que optimizassem as oportunidades de aprendizagem. É importante frisar que, muitas vezes, se descuro o aluno real na sala de aula, com as suas motivações e objectivos, as suas percepções sobre si mesmo, os seus interesses e, acima de tudo, a sua tendência para se responsabilizar num compromisso empenhado com a aprendizagem.

### **1.3.2. A criança diferente na escola**

*“A rejeição do anormal, do estranho, do desconhecido e mesmo do simplesmente diferente é uma reacção primitiva fundamental” (Zazzo, cit. por Vayer, 1992:36).*

Eis porque o problema da aceitação e da adaptação das crianças deficientes à sociedade é um problema de todos os tempos e de todas as sociedades.

Dado que as atitudes se elaboraram num contexto sociocultural, estas são impregnadas de convenções que se originam nos arquétipos colectivos. É o eterno combate entre os vícios e as virtudes, a distinção entre o bem e o mal que encontramos ao longo dos séculos, no uso dos termos empregados para qualificar as crianças deficientes: imbecilidade, degenerescência, cretinismo, anormalidade, etc. (Vayer, 1992).

Sem dúvida, os tempos mudaram, mas as maneiras de entender a relação de ajuda permaneceram praticamente iguais: por um lado, concebem-se os problemas em termos dos distúrbios somáticos ou psicológicos; por outro, existe um esforço em proporcionar à criança o que lhe falta para “ser como as outras”, o que implica aprendizagens específicas.

É por isso que ainda nos nossos dias, mesmo reconhecendo que a inadaptação da criança é em primeiro lugar e antes de mais um problema de comunicação, pensa-se também que as trocas criança/mundo exigem capacidades específicas para este ou aquele aspecto da relação. Isto levou os diferentes especialistas em deficiências na infância a isolarem os aspectos do comportamento que parecem desadaptados e a conceberem medicações específicas, acções relacionais particulares ou actividades de aprendizagem visando trazer os diferentes modos de ser para uma norma aceitável.

A criança inadaptada encontra-se sempre em situação periclitante entre dois sistemas, um que não quer saber dela, pois a criança não responde aos seus critérios, e o outro, muito mais maleável, que tem como projecto ajudá-la a encontrar-se e a afirmar as suas possibilidades. Embora animado por um projecto muito generoso, o mundo terapêutico apresenta, realmente, o duplo inconveniente de tirar a criança do mundo da comunicação e de suprir as suas referências, pois, ao multiplicarem-se os lugares e as pessoas em torno do sujeito, multiplicam-se também os factores de insegurança (Vayer, 1992).

Quando se fala de fracasso escolar destas crianças, os métodos de aprendizagem e a utilização que lhes é dada tornam-se “francamente irracionais”. Com efeito, os

utilizadores nunca questionam os seus procedimentos nem a sua pessoa. A criança é sempre a responsável pela falência do projecto do adulto – uma responsabilidade que actualmente se tende a estender ao meio sociocultural – e nunca o adulto. No fracasso escolar é o adulto que constata do insucesso da criança diante das suas propostas e atribui-lhe a responsabilidade. Noutras palavras, no fracasso escolar é o adulto que transfere ao aluno o seu próprio fracasso.

Esta interpretação das dificuldades da criança/jovem face às aprendizagens formais traduz-se na lógica do sistema em intervenções visando remediar as áreas deficientes e perturbadas, intervenções essas que estão fora tanto da realidade da criança como do seu desenvolvimento. Chegamos então a uma contradição fundamental: a diferença entre os indivíduos é reconhecida como um fenómeno normal, mas no mundo da escola e no da reabilitação, não se tem o direito de ser diferente.

Esse aspecto dogmático dos métodos e das técnicas, tendo como projecto ajudar o aluno, passa quase sempre despercebido tanto para os pais como para os terapeutas e técnicos. Entretanto, existe um termo que deveria chocar as pessoas envolvidas, é o de *falta*, empregado para estigmatizar o erro cometido pela criança no relacionamento ou na experiência. A *falta* é uma noção moral, tem sempre um cheiro de pecado (Vayer, 1992).

Na verdade, a pretensão de tratar a inteligência como um objecto irredutível aos seus componentes é pouco inteligente, diz E. Morin (1986, cit. por Vayer, 1992:105), que define as características da não inteligência:

- “*A incapacidade de aprender com a experiência e de tirar proveito dos seus erros*”. Esta característica pode ser aplicada não só à criança deficiente mental mas também ao adulto, quando ele se nega a modificar a sua pedagogia, por exemplo, de acordo com as circunstâncias.
- “*Perder de vista os fins no uso dos meios e a incapacidade de conceber meios adequados aos fins*”. É a crítica ao sistema escolar quando ele confunde os meios (as aprendizagens) com o que é o projecto (o desenvolvimento da criança).



Os educadores e professores não têm muitas vezes em conta as verdadeiras leis da aprendizagem, as que regem a assimilação das informações pelo sistema nervoso, porque estão persuadidos de que se dirigem ao espírito, um espírito que necessita dos seus conhecimentos para funcionar normalmente.

Este é o problema fundamental, pois, devido à sua história, a concepção da escola sobre a aprendizagem está ainda bastante formatada. De facto, ao contrário do cérebro humano, ela é um sistema autocrático, pois prescreve:

- O que a criança deve compreender e aprender;
- A ordem pela qual a criança deve aprender o que lhe é proposto;
- A maneira com ela deve integrar as informações.

O condicionamento aos desejos e aos projectos do adulto poderia ser considerado um mal necessário se ele não se traduzisse em condutas obsessivas, que produzem efeitos particularmente perversos: a angústia das crianças normais e a exclusão irreversível daquelas que são deficientes (Vayer, 1992).

Esta pedagogia que elimina a diferença e não respeita a autonomia das pessoas porque não lhes dá crédito, reduz consideravelmente as trocas criança/mundo. Modifica a organização funcional do sistema nervoso, tendo como consequência um enfraquecimento das capacidades de imaginação e de adaptação a situações novas. Ora, são essas capacidades e não as competências escolares que permitem o desenvolvimento da pessoa.

Uma vez que o projecto da escola é favorecer o desenvolvimento da criança, a relação educativa não pode ser compreendida como o exercício de um poder sobre o outro. Ela deve ser entendida como uma síntese dinâmica das forças em presença, orientada ao mesmo tempo pelos interesses e capacidades dos participantes e, claro, pelos objectivos escolares.

Actualmente encontramos-nos perante duas tendências: uma tendência conservadora em que a escola tem o mérito de existir e ter dado até hoje resultados convenientes. Os conservadores reconhecem que o sistema é às vezes superado pelos acontecimentos mas

afirmam que ele provou o seu valor e que devemos confiar nele, uma afirmação que lhes é muito conveniente, pois apresenta aos seus olhos uma qualidade essencial: dá segurança. E uma tendência progressista onde se reconhece que o projecto da escola não é tanto o de ensinar a ler ou a escrever – ler e escrever são os meios – mas o de favorecer, na medida do possível, o desenvolvimento da criança, especialmente o desenvolvimento das capacidades de imaginação e de adaptação às mudanças, pois são estas capacidades que serão essenciais na sociedade de amanhã.

Nesta abordagem a inclusão das crianças diferentes é evidente. Por isso, a sua presença nas escolas é o único factor que pode desencadear a evolução de um sistema tradicionalmente estratificado.

### **1.3.3. A importância da criança se reconhecer a si mesma enquanto sujeito/pessoa.**

*“A criança necessita de se reconhecer enquanto sujeito, ela também necessita de ser reconhecida enquanto pessoa, é o reconhecimento pelo outro; que só é possível no mundo da comunicação”* (Vayer, 1992:14).

No sentido genérico do termo, a deficiência é a desvantagem que o indivíduo deve suportar. O sujeito deficiente é, portanto, aquele que deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante. A criança quer seja deficiente por razões somáticas, neurológicas, relacionais ou outras, é sempre ela que enquanto sujeito da sua acção, constrói a sua pessoa, mas estará em desvantagem face às crianças que possuem toda a sua integridade e relações favoráveis.

Com efeito, é vulgar que o sujeito deficiente encontre dificuldades na experiência de si mesmo e do mundo circundante. Entretanto, estas serão vividas de uma maneira muito diferente de uma criança para outra, conforme a natureza e a gravidade das limitações, bem como da qualidade do relacionamento com os seus pais e com o meio social. Como a criança dita *normal* é considerada diferente da outra, haverá também diferenças mais ou menos sensíveis no modo como os indivíduos com desvantagem inicial expressam as

suas capacidades. É claro que as diferenças serão ainda mais evidentes se compararmos o comportamento deles com o das crianças que possuem toda a sua integridade. É então que se apresenta o verdadeiro problema, já não se trata de diferença, mas sim de desvio relativamente à norma.

A fim de remediar os comportamentos desviantes, os adultos vão esforçar-se para ensinar a criança, ou corrigir as actividades desajustadas, o que não adianta nada à resolução do problema, já que o desenvolvimento da criança é essencialmente uma auto-construção. O problema apresenta-se de uma outra forma, pois se as intervenções parentais ou terapêuticas correspondem aos desejos dos adultos, elas não correspondem necessariamente aos da criança, a quem essas intervenções provocam muitas vezes reacções quer de oposição quer de fuga (Fonseca, 1999).

Convém enfatizar novamente que não é o fracasso da acção enquanto tal que provoca o enfraquecimento da consideração da criança por si mesma, mas, essencialmente, a atitude do adulto ao não aceitar o comportamento actual, quer este seja um acidente no exercício de si mesmo, quer seja um atraso no aparecimento de certas capacidades. São as reacções do adulto que provocam, conseqüentemente, as reacções da criança. Se as reacções são passageiras para a criança denominada normal, elas podem ter graves consequências para a criança deficiente, pois, persistindo as atitudes do adulto, ela só contará com duas soluções para proteger a sua integridade e a sua autonomia: retirar-se do mundo da comunicação ou afirmar a sua presença tendo comportamentos de oposição (Fonseca, 1999).

Deixando de lado as patologias mais graves, o desenvolvimento da criança deficiente realiza-se da mesma forma que o da criança que possui integridade somática e neurológica; as etapas da conquista da autonomia e do conhecimento manifestam-se na mesma ordem e pelas mesmas razões. Os indivíduos com desvantagens iniciais são, entretanto, mais sensíveis que os outros às intervenções autoritárias pois, mesmo que elas não sejam traumatizantes, perturbam sempre o exercício e o desenvolvimento das suas capacidades.

As condições de um desenvolvimento harmonioso estão sempre, quer a criança seja deficiente quer não, ligadas ao meio que fornece ao sujeito os sentimentos de segurança,

de poder, de agir e de ser autónomo. A única diferença entre uns e outros é que a criança denominada normal consegue encontrar soluções para realizar o “seu Eu” com mais facilidade, mesmo quando o contexto não lhe facilita as coisas, ao passo que para a criança denominada deficiente esse mesmo contexto, especialmente a qualidade do relacionamento com as pessoas, assume um valor vital (Vayer, 1992).

#### **1.3.4. Podemos ensinar estes alunos a pensar?**

*“Presumo que numa sociedade democrática existe um prémio máximo para o cultivo da capacidade de pensar. A meta da educação deveria ser, portanto, o desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar”* (Lipman, 1999:100).

O contexto social da aprendizagem aparece como um factor decisivo. Os investigadores e educadores que trabalham na área do ensinar a pensar reconhecem que não é suficiente desenvolver um ensino de competências cognitivas e metacognitivas, é necessário criar contextos ricos e estimulantes a nível da escola e da sala de aula. Reconhece-se a necessidade não de um ensino para níveis académicos mínimos mas sim de um ensino que desafie a inteligência dos alunos e possibilite o desenvolvimento de atitudes, de motivação e de aquisição de instrumentos cognitivos de aprendizagem conducentes a um sucesso real. Os alunos deverão ser estimulados a agir sobre os seus processos intelectuais, aprendendo através do erro e desenvolvendo a auto-estima.

Será demasiado ambicioso querer ensinar a pensar os alunos com NEE? Achamos que fazê-lo é um imperativo social e pedagógico de todo o sistema de ensino e da sociedade em geral, e não o fazer é correr o risco de não garantir aos cidadãos um desenvolvimento pessoal e social qualitativo e de os excluir à participação na construção democrática da sociedade. O conceito de igualdade de oportunidades não se refere à igualdade de acesso aos mesmos recursos educacionais, mas sim à igualdade de acesso a meios, que possibilitem a realização e a progressão académicas e uma inserção social positiva. Assim, todos os alunos têm o direito ao sucesso educativo através da disponibilização de meios que o promovam.

Esta população específica continua a não ter a atenção e as condições necessárias ao seu bom desenvolvimento, e muitas vezes a escola limita as suas oportunidades de sucesso académico e profissional, tais como: estratégias de ensino inadequadas e curricula que ignoram os perfis destes alunos; instrumentos de avaliação que privilegiam a avaliação sumativa em detrimento da formativa; mecanismos de selecção e retenção que limitam a progressão, expectativas baixas e preconceitos dos professores em relação aos alunos.

A escola não tem conseguido dar resposta à aprendizagem destes alunos, existindo, muitas vezes, um desfasamento entre as reais potencialidades dos alunos e aquelas que a escola promove e desenvolve. O mundo moderno exige cada vez mais ao indivíduo competências do pensar que lhe permitam (re)conceptualizar situações, resolver problemas, procurar soluções adequadas aos contextos. A escola, face a estes alunos, não tem acompanhado este ritmo de mudança, não seleccionou os conhecimentos necessários e não criou quer metodologias especificamente dirigidas ao desenvolvimento do pensar quer actividades reflexivas na aprendizagem.

É uma prioridade que se invista no desenvolvimento cognitivo destes alunos, uma vez que são constantemente conotados como menos capazes. Muitas vezes, a qualidade de ensino ministrada aos alunos com NEE é baixa e pouco estimulante, com tarefas mais fáceis e repetitivas do que as necessárias para os alunos desenvolverem as suas competências e capacidades. Enfatiza-se a aprendizagem de factos e de competências isoladas em detrimento da competência de pensar e há, obviamente, por parte dos professores, fracas expectativas em relação ao sucesso dos alunos, avaliando mais as actividades lectivas pouco consequentes do que o treino do pensar.

A falta de formação dos professores que trabalham com estes alunos não ajuda a uma boa consecução do processo de ensino aprendizagem, como refere Fonseca (1999:171): *“a infusão da instrução do pensar exige (re)estruturar o currículo, o ensino, a avaliação, assim como a própria formação dos professores”*. A reflexão sobre estas questões não tem sido proporcionada aos docentes, nem pela formação nem pela difusão da investigação educacional. É de lamentar que tal aconteça, pois aplicando uma metodologia que tenha por base a reflexão, esta poderia conduzir a um processo rico de formação autónoma, possibilitando a (re)concepção de formas de ensinar e de aprender

adequadas e contextualizadas às situações diversas de sala de aula e à individualidade de cada aluno.

Pretende-se que estes alunos aprendam a pensar, pensem para aprender e criem disposições positivas para pensar. Sabemos que os alunos pensam para aprender quando são envolvidos numa educação que dá relevo à aprendizagem da reflexão metacognitiva na realização das tarefas/actividades e nas situações de aprendizagem escolar, possibilitando aos alunos a tomada de consciência, o conhecimento e o controlo dos seus próprios processos de pensamento.

Os alunos criam, assim, disposições positivas para pensar porque o ensino estrutura um ambiente estimulante do pensamento, onde a cognição e as disposições a ela associadas são objectos de estudo, de aprendizagem partilhada e de comunicação interpessoal. Esta proposta dá a possibilidade ao aluno de imergir numa cultura do pensar na aprendizagem escolar, onde se cultivam os seus valores, crenças e atitudes.

Aprender a ouvir os outros, a tomar consciência de que há várias perspectivas a ter em consideração, que se pode ajudar ou ser ajudado a verbalizar uma ideia, a dar exemplos e contra-exemplos relevantes para o que está em discussão, que ter prazer na discussão, corrigir as suas interrogações e afirmações para respeitar a verdade... é contribuir para formar uma comunidade eticamente responsável, não sujeita a imposições doutrinárias de alguém que julgue ter as respostas todas, sobre condutas ou sobre o conhecimento a adquirir (Moura, 1992).

Sugestões a utilizar com alunos com NEE para treinar o ensinar a pensar:

- ✓ - Esforço na compreensão das necessidades dos alunos e das famílias;
- ✓ - Recursos/materiais adequados ou criação de novos.
- ✓ - Trabalho cooperativo entre a equipa técnica e a família.
- ✓ - Ir ao encontro das verdadeiras necessidades destes alunos (individualizadas e específicas).
- ✓ - Interpretação flexível do currículo.

Este projecto de estudo pretende reconhecer a importância dos programas de treino cognitivo e do aprender a pensar e, particularmente, a aprendizagem através da filosofia para crianças. Assim, tentaremos dar orientações metodológicas e um conjunto de sugestões que poderão permitir aos educadores e à equipa técnica implementar estas actividades, ajudando os alunos a aprender a pensar e fornecendo-lhes pistas de actuação e de reflexão (ver 1.4.3. Sugestões de aplicação prática).

### **1.3.5. Estarão os professores preparados para ensinar a pensar?**

*“ O movimento de inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficie. Até lá a igualdade de oportunidades para todos os alunos pode ainda estar distante”* (Correia, 2008:14).

Os professores devem criar uma cultura do pensar na sala de aula, mostrando exemplos de pessoas dispostas a pensar e apresentando-se a si próprios como modelo de disposições positivas para o pensar e encorajando as interacções entre alunos.

O professor é explicitamente intencional na acção de mediação para com um aluno e este manifesta reciprocidade porque toma consciência de aspectos significativos do acto de conhecer e é capaz de o explicitar, inicialmente com a ajuda do professor. O conceito de experiência de aprendizagem mediatizada aprofunda a descrição da relação entre a mediação e o desenvolvimento da cognição, através da comunicação, da intencionalidade do mediador, da reciprocidade do aluno e da transcendência da mediação.

Sugerem-se algumas estratégias ao professor/educador para a promoção do pensar:

- ✓ Fornecer modelos de disposições positivas, explicitando a propósito de experiências vividas que tenham requerido o desenvolvimento de estratégias de compreensão textual, as reflexões, os valores, as decisões e as emoções experimentadas;

- ✓ Encorajar e dirigir as interacções entre alunos, incluindo as disposições para promover procedimentos mentais estimulando a explicitação de valores, de emoções e de percepções sobre situações que requeiram processos mentais;
- ✓ Suscitar o debate sobre o valor, o gosto, a disponibilidade para desenvolver estratégias de compreensão noutros contextos do currículo;
- ✓ Suscitar o debate sobre o tema do pensar, explorando o conteúdo de textos em que, explicitamente, se abordam as características ou procedimentos intelectuais das personagens que lhe permitiram um bom desempenho;
- ✓ Mostrar atitudes positivas sobre as possibilidades de promoção cognitiva de todos os alunos, ter expectativas positivas em relação à aprendizagem do pensar dos alunos e mostrar empenho e entusiasmo na instrução do pensar.

Por vezes, cria-se uma espécie de conflito nas “sociedades abertas” entre o sistema tradicional de ensino (mesmo quando as reformas educativas vão no sentido da educação reflexiva) e as mudanças introduzidas por uma pedagogia que incita e possui meios que favorecem a autonomia do pensar. Ou seja, referimo-nos aos casos em que embora os professores reconheçam o valor de estimular a capacidade de investigação, do raciocínio correcto, do pensar com critérios, alguns, na prática, sentem dificuldade em conciliar essa exigência com a sua relação habitual de poder. Poder que lhes é conferido, pensam, por possuírem conhecimentos, e poder (ou dever) de influírem dizendo-lhes o que podem ou não fazer para o bem dos próprios alunos, que é o outro sentido de autoridade.

Há outro problema levantado por alguns professores sobre a possibilidade de educar criticamente (para a autonomia do pensar) do interior de um sistema que à partida consideram não ser a isso aberto. Contudo, quando os educadores abrem mão da sua tradicional postura de autoridade do saber, eles participam integralmente com os seus alunos nas discussões filosóficas; opera-se uma transformação na sala de aula: o processo de aprendizagem passa a ser compartilhado por todos e torna-se aquilo que deveria ser, a busca de significado.



As habilidades de pensamento são um dos ingredientes que faltam na educação. Os professores sentem-se muitas vezes frustrados porque os institutos e universidades que frequentaram não os prepararam para ensinar habilidades de pensamento, e a maioria deles sente que só consegue ensinar o que aprendeu.

Salientamos novamente a importância da formação de professores para a possível implementação do ensinar a pensar e da mudança de paradigma educacional que concerteza beneficiaria todo o acto educativo.

#### **1.4. A filosofia para crianças - desenvolvimento e construção da autonomia.**

*“Quer dizer que não existe em parte alguma uma receita para bem pensar. O que pode e deve existir são métodos que ajudam cada pessoa a pensar por si própria. (...). Este problema não é um problema especulativo para filósofos. É um problema vital para cada um e de todos nós”* [Morin (s/ data), cit. por Deshaies (s/ data)].

Esta proposta de trabalho tenciona ser um espaço para o desenvolvimento de competências cognitivas através do diálogo filosófico. Não o estudo da Filosofia, mas sim, o treino da atitude de filosofar, partindo de situações e experiências do dia-a-dia. Trata-se de treinar o pensamento crítico. Saber escutar, interrogar, relacionar, argumentar e contra-argumentar é saber pensar. A atitude de surpresa, de admiração, de procura do significado das coisas, essa curiosidade natural existe nas crianças e corresponde ao pensamento filosófico. A educação, para Lipman (1989, cit. por Morais, 1996), deve ser o veículo destes instrumentos cognitivos, deve ser cada vez mais não para *instruir* (reproduzir somente a transmissão de referências) mas para pensar quer sejam verificações a fazer quer mudanças a inventar. O programa desenvolvido por este autor centra-se em novelas ou histórias sobre experiências de crianças e jovens que se dedicam a pensar acerca do pensamento. Assim, numa linguagem quotidiana, faz-se a abordagem dos valores. Cada novela está adaptada a uma faixa etária e trabalha competências cognitivas específicas tendo subjacente uma dimensão filosófica e educacional. A orientação da discussão irá ter um papel fundamental para o treino das competências cognitivas e sociais.

A obra de Lipman convida-nos a questionar e reflectir sobre a responsabilidade que temos, como educadores, de participar na formação de pessoas capazes de pensar, escolher e decidir por si mesmas. Este filósofo educador em vez de nos dar respostas, incita-nos a um questionamento auto-correctivo da nossa própria realidade educacional.

É com esta motivação que percebemos a importância e urgência de desenvolver o pensamento e as técnicas que lhe dão voz, para a melhoria do ensino, que deverá estar centrado nas necessidades educativas do aluno e não num currículo rígido e formatado. Sabemos hoje que todo o ser humano é por essência educável, que nasce com potencialidades que tanto podem definir como florescer em função do meio social em que o indivíduo é chamado a evoluir.

Como defende Fonseca (1998:19), *“o desenvolvimento biopsicossocial da criança, em muito depende do meio e fundamentalmente do adulto socializado, proporcionando condições de afecto, de segurança, de estimulação e de aprendizagem que possam, desde o nascimento, equacionar um desenvolvimento harmonioso”*.

Observemos o seguinte estudo: *Os efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada* (Gonçalves, 1998), o objectivo deste programa foi levar os seus utentes a adquirir conhecimentos que lhe proporcionassem um aumento e melhoria da capacidade comunicativa, um aumento de interesse pelo meio envolvente e um melhor auto-conhecimento. As conclusões e recomendações deste estudo mostraram que, fornecendo as condições necessárias, estes sujeitos são passíveis de aprendizagens e têm campos de interesse superiores às expectativas, que este programa contribuiu para a valorização do papel social da pessoa com deficiência. Que resultou porque se acreditou neles, porque se conversou com naturalidade, porque se falou de assuntos do domínio corrente, despertando interesses e porque eles se sentiram adultizados. Assim, este programa prova-nos que se deve apostar nos jovens e adultos portadores de deficiência mental moderada pois as aprendizagens podem acontecer e que a sociedade não deve infantilizar o discurso quando interage com esta população, mas *normalizar* no sentido de valorizar.

Portanto, a aplicação da filosofia para crianças na população com NEE deve fazer-nos reflectir sobre as potencialidades destes alunos e abrir caminho para apostar noutras áreas do saber, como a ética, a moral e as competências sociais.

Existem três aspectos que indicam como este trabalho pode contribuir para uma educação para a cidadania: os aspectos filosóficos, cognitivos e dialógicos. A educação é, pois, o grande recurso para tentar desenvolver estas competências mencionadas.

Educar filosoficamente é preparar os alunos, desde cedo, para participarem nas discussões de forma serena e colaborativa nas questões que dizem respeito ao *ser gente no mundo*. Este treino por parte dos alunos está intimamente relacionado com o exercício da cidadania.

As competências cognitivas são aquelas que dizem respeito a uma possibilidade de melhor pensar (ajuizar, argumentar, interpretar, questionar). Pessoas com estas competências desenvolvidas podem ser mais participativas e colaborativas numa vida comum.

No que respeita ao último aspecto, as competências dialógicas, exercitadas com os alunos podem ajudar ao exercício da cidadania, sendo eles capazes de: falar na sua vez respeitando os outros; ouvir as pessoas e entender o que dizem; oferecerem argumentos sobre aquilo que dizem e participarem no diálogo (Castro & Oliveira, 2002).

Assim, os alunos que desenvolvam estas competências e as treinem podem colaborar mais e melhor na vida social, como cidadãos, tendo em vista caminhos comuns pensados para a solução de problemas ou situações novas.

Estamos conscientes de que, quer para esta população específica, quer para toda a população, a cidadania não é uma dádiva, é um resultado que se conquista em co-participação e para a qual são exigidas competências que se adquirem.

Esta não é uma tarefa fácil, mas é necessária, pois o pensamento determina e condiciona a acção. Um jogo, uma brincadeira, uma história são sempre contextos situacionais que desafiam o uso integrado de várias habilidades motoras e cognitivas. É a busca de explicações, de como fazer e de como repetir o fazer ou a busca de saber como fazer

diferente. Tudo isto exige pensamento, criatividade, interesse pelo outro, respeito e solidariedade pelos outros e por si mesmo.

A filosofia para crianças poderia ainda ajudar a colmatar algumas dificuldades de aprendizagem nos nossos alunos alargando o seu potencial simbólico, criativo e cognitivo, contribuindo assim para otimizar as suas relações sociais e futuras num mundo onde a cognição e a *consciência do outro* são condição necessária para alcançar a liberdade e a cidadania.

A criança e o jovem têm a natureza do filósofo, mas essa natureza, tem sido asfixiada pelas instituições educativas que já lhes entregam *respostas, verdades prontas, caminhos* que só necessitam de ser decorados e depois repetidos, assim, a natureza do filosofar que se manifesta na criança é abafada logo na infância (Teles, 1999).

Cabe às instituições educativas ensinar os alunos a pensar e a reflectir. O principal objectivo da escola deveria ser o de oferecer a oportunidade para que o indivíduo se torne autónomo, frente a si próprio e aos outros. Este poderia ser o papel da filosofia para crianças e adolescentes, um programa que cultive o desenvolvimento das habilidades do pensar através da discussão de temas, desenvolvimento de valores e posicionar-se face aos problemas da vida.

Não há dúvidas de que por detrás de muitas das dificuldades escolares, está a falta de habilidade para o raciocínio. Embora seja uma característica humana, ela necessita de ser incentivada e exercitada. A filosofia leva à discussão reflexiva das ideias, cujo objectivo é o pensamento, daí a importância da filosofia nos primeiros anos do currículo escolar. Os alunos deveriam ser incitados a discutir ideias filosóficas embebidas em histórias, músicas, jogos, contos, etc. Posteriormente, seriam convidados a fazer o que gostam: perguntar, discutir, pensar e afastar o fantasma da memorização. Além disso, deveriam ser levantadas questões relacionadas com o seu quotidiano, como a verdade, justiça, bondade, liberdade, etc. (Teles, 1999).

Caberia ao professor aprender a escutar e acatar as opiniões dos alunos, sem impor qualquer ideia. Apenas conduzir a discussão, procurando padrões lógicos nas suas narrativas, encorajando o aluno a pensar por si próprio e alertá-lo quando o seu

raciocínio fugir da lógica. As discussões deverão sempre desenvolver uma atitude crítica, reflexiva e auto correctiva.

Interessante seria a filosofia interpenetrar nas outras disciplinas, trocando os professores estratégias, materiais e informações, de maneira a não termos conteúdos estanques e podendo o aluno ter uma visão geral coerente e consistente da sua aprendizagem.

Pensamos que a filosofia para crianças é uma proposta muito fértil para a educação e um instrumento de trabalho para professores e alunos que daria resposta a muitos dos anseios e frustrações sentidos pelos educadores. Podemos enumerar, entre outras, a preocupação com o fraco rendimento escolar e com o modo como a criança faz a sua aprendizagem na escola. Concordamos com Moura (1990:85) que nos diz: *“o nosso objectivo é muito mais vasto e consiste em conseguir, a longo prazo, que em todo o país as nossas crianças e jovens possam fazer filosofia nos diferentes programas que compõem o currículo”*.

#### **1.4.1. A autonomia nos alunos com NEE**

*“Se (ensinar a pensar) não é possível, e o tentamos fazer, talvez estejamos a desperdiçar algum tempo e esforço. Se é possível, e nós não o tentamos, o custo inestimável serão gerações de alunos cuja habilidade para pensar de modo eficiente será menor do que aquilo que poderia ter sido”* (Nickerson, R. S., Perkins, D. N., Smith, E. E. 1985).

O exercício que a criança faz da sua autonomia é pelo menos tão importante para o seu desenvolvimento quanto os exercícios de natureza escolar. Com efeito, a autonomia tem um corolário, a responsabilidade. Essa autonomia na acção dá à criança a possibilidade de se descontrair e de viver ao seu próprio ritmo. Ela também lhe dá uma disponibilidade que não existe nos sistemas baseados na autoridade. Assim, compreende e aceita que as relações sociais estão submetidas a regras às quais ela tem de se ajustar caso queira afirmar a sua personalidade e a sua presença (Vayer, 1992).

Porque é que na sala de aula a criança deficiente atrapalha tanto? Simplesmente porque ela nos interpela. A sua presença lembra-nos que o nosso saber é nosso e que é difícil transmiti-lo. Lembra-nos também que a nossa função não é ensinar a criança, quer ela seja deficiente ou não, mas sim favorecer o desenvolvimento de cada uma delas, logo a sua integração no mundo dos outros.

Qual é o entrave à aprendizagem da autonomia nestes alunos? Provavelmente, a nossa estrutura mental. Apesar do nosso desejo, das nossas capacidades e de nos questionarmos, continuamos prisioneiros da nossa educação, isto é, dos modos de relacionamento através dos quais construímos a nossa personalidade. Por outro lado, as nossas relações com o outro estão fortemente impregnadas de convenções sociais, o que nos leva a propor actividades ou realizar apresentações que permanecem no mundo tranquilizante do conhecido. Somos prisioneiros da linguagem verbal. Mas a nossa linguagem e a da criança são sensivelmente diferentes, o que explica porque temos, por vezes, tantas dificuldades em compreender os nossos interlocutores crianças e em aceitar os seus modos de expressão. Se queremos encontrar e desenvolver o diálogo e a autonomia, somos nós, adultos, que devemos ajustar-nos e redescobrir as possibilidades de troca com a criança.

Sabemos que, quanto mais aberto for o sistema de ensino, isto é, quanto mais favorecer as trocas, mais permitirá aos elementos que o compõem evoluírem e desenvolverem-se. Num sistema aberto os indivíduos deficientes não somente encontram o seu lugar, como também são necessários por causa da própria diferença que proporcionam com a sua simples presença (Vayer, 1992).

Quando a criança deficiente nos interpela, convém ouvir o seu discurso, pois ele remete-nos para uma ideia primordial: a realidade do desenvolvimento é a diferença entre os indivíduos. Ela também nos remete para uma noção fundamental de comunicação: o ser humano desenvolve-se e afirma a sua presença através das trocas que mantém e assume com o mundo circundante. Se as crianças das nossas turmas são diferentes umas das outras nas suas capacidades e nos seus comportamentos, elas têm em comum o desejo de viver, de conhecer e de afirmar a sua pessoa e a sua autonomia.

Da mesma forma que a criança deficiente nos interpela, o projecto deste trabalho é interpelar todos aqueles que se interessam mais pelo desenvolvimento da criança do que pelo exercício do seu poder sobre esta. Para essas pessoas oferecem-se modelos de compreensão novos que lhes darão novas forças no seu desejo de mudar, assim como soluções bem simples que lhe permitirão fazer do seu espaço educativo um lugar e um tempo em que as crianças, deficientes ou não, terão prazer em estar, em agir e aprender a ser autónomas.

É pois essencial que aprendamos a pensar, para podermos agir melhor. E o que quererá dizer agir melhor? Menos presos ao medo, ao moralmente correcto, ao castigo e à culpa? Mais confiantes na nossa capacidade de distinguir o bem e o mal, de o questionar sempre que o acontecimento é maior: *“Se eu soubesse de alguma coisa que me fosse útil e fosse prejudicial à minha família, expulsá-la-ia do meu espírito. Se soubesse de alguma coisa útil para a minha família e que o não fosse para a minha pátria, tentaria esquecê-la. Se soubesse de alguma coisa útil para a minha pátria e que fosse prejudicial para a Europa, ou que fosse útil para a Europa e prejudicial para o género humano, consideraria isso um crime, porque sou homem necessariamente, ao passo que francês somente o sou por acaso”* (Montesquieu, cit. por Savater, 1994:98).

O questionar abre horizontes ao verdadeiro conhecimento, à percepção de que somos um todo social e nesta medida, também todos responsáveis por esse todo.

Retomemos a ideia inicial, a de que o desenvolvimento cognitivo nos liberta da ignorância e nos faz ter comportamentos e atitudes mais justas, moralmente superiores, no sentido de uma maior resistência à pressão social. Estudos realizados sobre esta temática, dizem-nos que os seres humanos nos níveis mais elevados de raciocínio agem duma forma mais altruísta.

Sabemos que o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral andam a par. E como se fará o desenvolvimento moral nas crianças com necessidades educativas especiais? Julgamos ser ainda um domínio em aberto, a avaliar pela falta de trabalhos de investigação nesta área.

Referindo novamente o estudo *Os efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada* (Gonçalves, 1998), ele prova-nos que se deve apostar mais alto nos jovens e adultos portadores de deficiência mental moderada e que as aprendizagens acontecem. Assim, este programa faz-nos reflectir sobre as potencialidades dos alunos com necessidades educativas especiais e abrir caminho para apostar noutras áreas de saber como a ética, a filosofia para crianças ou as competências sociais.

Sabemos pela história da educação especial que a aceitação da diferença tem sido feita a passos pequenos e até com alguns retrocessos. Já escondemos e já rotulamos estas pessoas demasiado tempo, parece que começamos a perceber que os alunos com necessidades educativas especiais têm um ritmo de aprendizagem diferente, mas têm capacidade de aprender, de modificar comportamentos e de se sociabilizarem se lhe forem dadas as devidas condições.

É dentro deste contexto que se torna essencial construir um pensamento educacional e reabilitacional diferente. “*Não basta ver o “corpo” é preciso identificar sinais que possam comprometer o desenvolvimento do “espírito”*” (Fonseca, 1998). Por que não trabalhar com eles conteúdos morais? Responsabilidade, liberdade, autonomia, tendo sempre em conta a possibilidade de desenvolvimento de cada aluno adaptando os conteúdos às suas capacidades e às suas possíveis potencialidades. Sugestões como as que propomos e outras actividades têm como objectivos fundamentais a melhoria cognitiva dos alunos e a sua construção cada vez mais autónoma, numa sociedade que se quer mais justa, mais igualitária, mais pensante... e mais feliz!

#### **1.4.2. A criatividade**

“*Se é ousadia e imaginação que os problemas do mundo exigem, não seria nada razoável tolerar por mais um instante um sistema educacional que defende o pensar bem, mas em toda a parte tolera como prática normal o que é, na realidade, algo acrítico e não criativo*” (Lipman, 1999:103).



É difícil definir o conceito de criatividade. Assistimos a alguma insatisfação actual quanto à forma como a psicologia vai definindo os seus constructos mais clássicos. “*A criatividade surge como um conceito multifacetado e complexo* (Isaksen, 1987, Sterneberg & Lubart, 1995, cit. por Morais, 2001) *e, consequentemente, arrastando ambiguidades e fragilidades para as suas grelhas de leitura. Há, assim, no estudo sobre criatividade uma enorme necessidade de tolerância à multiplicidade*” (Mackinnon, 1987:126, cit. por Morais, 2001).

Presentemente, ainda se discute se a criatividade mais não é do que uma especificação da inteligência, mesmo permitindo que parte da sua definição se faça em torno da sua singularidade cognitiva.

Na linha dos trabalhos de Torrance, podemos dizer que a criatividade se aproxima do pensamento e produção divergente, da flexibilidade de ideias e soluções, de personalidades com marcada sensibilidade e abertura à experiência ou destrezas superiores ao lidar com a novidade.

Sendo entendida como um traço de excelência, de singularidade e de real importância para os indivíduos, para as organizações e para a sociedade, certo é, que a criatividade permanece, infelizmente, contaminada de preconceitos. Entre estes preconceitos, destacamos, por exemplo, que ainda se confunde a sua singularidade cognitiva com características e comportamentos pautados pela *anormalidade*.

O processo criativo desenvolve-se na interacção dinâmica entre as potencialidades do contexto e as oportunidades e características das pessoas. O contexto – a família, a escola, a sociedade, possui assim um papel preponderante para o despoletar criativo. Como afirmava Vigotsky (2001), uma forma de moldar o futuro com vista ao bem-estar pessoal e ao alargamento da cultura, é, naturalmente, a promoção da criatividade.

É essencial proporcionar medidas para a educabilidade, desenvolvimento e treino da criatividade. Os professores, por falta de formação, formulam representações erradas sobre este constructo, o que funciona como barreira à promoção da criatividade.

O que pretendemos aprofundar nesta investigação, são programas de intervenção que incentivem a criatividade em alunos com necessidades educativas especiais e como

demonstram Moraes e Bahia (2008:238): *“Outros exemplos modelares espalhados pelo país são os ateliês de criatividade, a arte e teatro inseridos em instituições destinados a cidadãos portadores de deficiência mental, a cidadãos com perturbações do foro psiquiátrico, a jovens em risco ou a presidiários”*.

Existem várias razões para que os educadores se interessem em avaliar e orientar o crescimento das capacidades do pensamento criativo nos alunos. Assim, as escolas interessam-se pela saúde mental dos estudantes, tentando ajudá-los a evitar colapsos mentais e conseguir um desenvolvimento saudável da sua personalidade. De que forma é que estas coordenadas se relacionam com a criatividade?

De facto, elas têm uma relação profunda com a criatividade, na qual a satisfação de viver é sufocada aquando da privação de criatividade. Não há, por isso, dúvida que a criatividade é um valioso recurso para enfrentar e superar as tensões quotidianas.

As escolas preocupam-se em educar as crianças para que se tornem adultos activos, contudo, limitam o ensino ao desenvolvimento exclusivo de talentos intelectuais. Mesmo com esta limitação, as capacidades do pensamento criativo não podem ser ignoradas. Houve um crescente reconhecimento de que os testes tradicionais de inteligência apenas avaliam algumas capacidades do pensamento humano. Binet reconheceu, claramente, esta deficiência e foi necessário o trabalho desenvolvido por Guilford para explicar a complexidade das operações mentais do homem. Os testes de inteligência tradicionais estão sobrecarregados de tarefas que exigem cognição, memória e pensamento convergente. Estes testes deram resultados bons na previsão de realizações escolares, pois quando as crianças são ensinadas através da autoridade, estas são as capacidades necessárias.

Diz-nos Torrance (1999:21): *“não podemos dizer que o indivíduo está a funcionar mentalmente de maneira plena se as capacidades do pensamento crítico permanecerem pouco desenvolvidas ou paralisadas. Essas capacidades servem para ter consciência de problemas, pensar em possíveis soluções e submetê-las a provas. Se o pensamento criativo está ausente, então, a capacidade para resolver problemas é limitada”*.

As capacidades do pensamento criativo contribuem de maneira fulcral para a aquisição de informação e de várias aptidões educacionais. Sabemos que é natural para o homem aprender criativamente, mas foi sempre mais económico ensinar através da autoridade. Experiências realizadas por Moore e Ornestein (cit. por Torrance, 1999) mostraram que muitas coisas podem ser aprendidas de forma criativa e, também, económica, uma vez que muitas pessoas preferem aprender através da criatividade.

Sabe-se que o pensamento criativo é importante para o sucesso, mesmo nas ocupações mais comuns, como vender numa loja. Assim, mesmo em empregos aparentemente rotineiros, a criatividade continua a ser importante.

É preciso explicar aos pais, educadores e a toda a equipa técnica, que todos possuímos criatividade e que essas capacidades podem ser potencializadas ou suprimidas pela maneira como as crianças são tratadas, sendo função legítima dos pais e da escola proporcionar orientações para desenvolver e aplicar a criatividade.

Estudos realizados nesta área demonstram que muitas crianças com potencial criativo elevado, em quase todas as idades, sacrificam a sua criatividade. Para algumas crianças isto ocorre no período do jardim-de-infância, contudo, em condições favoráveis no ensino básico algumas delas recuperam, mas muitas já não o conseguem fazer.

A criança que abandona a criatividade torna-se muitas vezes conformada e obediente em demasia, crescendo com falta de confiança no seu pensamento, insegura, dependente de outros indivíduos na tomada de decisões.

Diz-nos novamente Torrance (1999:33): “*Sem o desenvolvimento da criatividade, a criança nunca poderá conhecer as suas verdadeiras capacidades e potencialidades*”.

É pela imaginação que encontramos alternativas para os saberes, para as formas de sentir. Assim, o pensamento divergente caracteriza-se por um processo de exploração em várias direcções, pela divergência de ideias, pelas soluções originais face a um problema. Neste tipo de pensamento domina a intuição sobre as operações mentais que caracterizam o pensamento convergente.

Gardner (2002:79) define o indivíduo criativo como *“uma pessoa que resolve regularmente problemas ou define novas questões numa área inicialmente considerada nova, mas que, mais tarde se integra num dado sistema cultural”*.

A maior parte dos investigadores afirma que não se pode falar de pessoas criativas em tudo: as pessoas são normalmente criativas numa determinada área. E convém esclarecer que não é correcta a associação comum de criatividade só às produções artísticas. A criatividade está presente em todas as produções humanas, sejam elas científicas, políticas, técnicas ou até na resolução inovadora de um problema que ocorra no dia-a-dia.

Um ambiente social estimulante, que encoraje a diferença e a fantasia, que estimule a autonomia e a liberdade de escolha, cria condições para que uma pessoa possa desenvolver actividades criativas.

### **1.4.3. Sugestões de aplicação prática**

Estas actividades foram pensadas para uma população portadora de deficiência mental ligeira e moderada, e/ou com problemáticas motoras, inseridas em turmas do ensino regular.

O objectivo é o de desenvolver as suas capacidades cognitivas, o raciocínio crítico e a autonomia indispensáveis ao seu ajustamento e maturidade, contribuindo para a construção de pessoas activas e participantes na sociedade. Desejamos também pôr em prática nestas actividades os conceitos teóricos que desenvolvemos neste trabalho (aprender a pensar e a agir, metacognição, filosofia para crianças e criatividade).

Acreditamos que estas actividades têm por base dois conceitos: a criatividade e a imaginação. Tal como nos diz Lipman (1999:291): *“A noção de brincar pode ser muito útil quando procuramos compreender a relação entre a criatividade e a imaginação. Por isso imaginar é visivelmente um pensamento divertido, uma brincadeira, que por sua vez é notoriamente uma acção imaginativa”*.

No quadro que se segue, são apresentadas algumas sugestões práticas:

Público	Objectivos	Actividades / Recursos	Papel do Formador	Avaliação
<p>“Direitos da Criança” de M<sup>a</sup> João Carvalho <b>Anexo 3</b></p> <p>6 - 8 Anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a sociabilização das crianças.</li> <li>Desenvolver valores de cidadania.</li> <li>Perceber os direitos da criança e a sua importância na sociedade.</li> <li>Partilhar, a partir do livro, vivências pessoais e outras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação dos aspectos gráficos: desenhos, cores, personagens.</li> <li>Formulação de hipóteses a partir dos desenhos da capa: o quê? Quem? Como? Onde?</li> <li>Leitura expressiva da história.</li> <li>Conversa/discussão sobre os textos e as imagens.</li> <li>Ilustração, a pares, de um dos direitos da criança.</li> <li>Exposição dos trabalhos finais na sala.</li> <li>Visita de estudo a uma exposição sobre os direitos da criança.</li> <li>Nova conversa/discussão sobre o livro apresentado e sobre a exposição visitada.</li> </ul>	<p>Mediador</p> <p>Orientador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação directa:</li> <li>Participação</li> <li>Interesse</li> <li>Empenho</li> <li>Trabalho de grupo</li> <li>Cooperação</li> <li>Interajuda</li> </ul>
<p>Canções: “A canção dos abraços” e “É tão bom”, de Sérgio Godinho <b>Anexos 1 e 2</b></p> <p>8 - 10 Anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o valor da amizade.</li> <li>Perceber a importância do Outro.</li> <li>Partilhar o conceito que cada um tem de “Amigo”.</li> <li>Imaginar uma situação sobre a Amizade para posterior dramatização.</li> <li>Interajuda aos colegas com deficiência motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir e cantar as canções.</li> <li>Atentar no ritmo das canções e movimentar-se de acordo com a música.</li> <li>Criação de uma coreografia e ou dramatização.</li> <li>Diálogo sobre a amizade a partir da letra das canções.</li> </ul>	<p>Mediador</p> <p>Condutor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação directa:</li> <li>Participação</li> <li>Interesse</li> <li>Empenho</li> <li>Trabalho individual e de grupo.</li> <li>Cooperação</li> <li>Interajuda</li> <li>Responsabilidade</li> </ul>

Introdução do livro «kiko e Gui» de Lipman <b>Anexo 3</b>	11 - 12 Anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar os tempos livres/lazer.</li> <li>• Compreender a importância positiva das férias.</li> <li>• Relacionar as férias com a natureza (quinta, animais...).</li> <li>• Perceber a importância dos avós e das suas histórias.</li> <li>• Compreender a importância de colocar questões sobre o que nos rodeia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir ler o texto sobre as férias.</li> <li>• “<i>Brainstorming</i>” a partir da palavra férias.</li> <li>• Diálogo/ discussão sobre as férias associada ao lazer e ao prazer.</li> <li>• Partilha das actividades preferidas durante as férias.</li> <li>• Redacção de um pequeno texto individual sobre as suas férias ideais.</li> <li>• Leitura expressiva dos textos ao colectivo.</li> </ul>	<p>Mediador</p> <p>Orientador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação directa:</li> <li>• Participação</li> <li>• Interesse</li> <li>• Empenho</li> <li>• Trabalho individual e de grupo.</li> <li>• Cooperação</li> <li>• Interajuda</li> <li>• Responsabilidade</li> </ul>
--	--------------	--	---	-----------------------------------	--

**Quadro 1. Sugestões de actividades de intervenção.**

### **1.4.5. Síntese final**

Apostar em profissionais de diversas áreas (psicólogos, dançarinos, músicos, artistas, filósofos, psicoterapeutas, animadores socioculturais) que defendam e incentivem uma abordagem interdisciplinar e integrativa das diferentes formas de expressão humana (como a música, o corpo, a pintura, representação, imaginação, riso, jogo, o pensamento), ajudaria a desenvolver potencialidades nos alunos com NEE. Porque mais do que um conjunto abstracto de competências descontextualizadas como as que encontramos nas nossas escolas, o ideal seria desenvolver um conjunto de competências que tenham relação com as experiências vividas pelos alunos e que possam ser integradas nas suas acções quotidianas de uma forma significativa.

Promover o desenvolvimento, é promover a transformação dos alunos e também das instituições e das comunidades. Esta transformação não é uma transformação qualquer, o desenvolvimento humano conduz a uma maior integração das experiências vividas, a uma maior compreensão do mundo e à possibilidade de encontrar significações para a acção.

É importante ouvir os nossos alunos e procurar compreender quais são as suas necessidades e problemas, como se desenrolam as relações com os outros e com a comunidade.

O desafio de intervenção com estes alunos é o de encontrar modos diferentes de promover a aprendizagem, onde novas formas de ser, aprender e fazer, possam ser experimentadas e o seu potencial transformador aproveitado. Um dos exemplos possíveis seria o de envolver os alunos na procura e resolução de problemas quer de aprendizagem, quer relacionais, promovendo uma cultura de escola que repudiasse os preconceitos e não estigmatizasse os alunos.

A nossa intervenção acredita no potencial pedagógico, transformador e terapêutico que a criatividade possui, sendo um facilitador que contribuirá para a promoção da saúde física, psíquica e social do indivíduo. É fundamental desenvolver pesquisas, projectos, acções de formação que provem e sustentem o trabalho criativo-expressivo.

Todas as pessoas têm capacidade inata para serem criativas. A criatividade é uma função mental fundamental para o equilíbrio humano, ela é extravasada por diversas



formas de comunicação verbal e não verbal. As expressões não verbais são linguagens universais: os sentimentos e emoções são uma fonte de energia. Emoções e sentimentos reprimidos criam transtornos, tensões. As artes, o pensamento, os jogos são puras funções mentais de estabilização, desenvolvimento e homeostase individuais e sociais.

O crescimento pessoal dá-se num ambiente de segurança, por isso, urge promover a realização e o conhecimento pessoal, desenvolvendo a capacidade de pensar.

É preciso trabalhar para que estes alunos tenham mais voz, para que possam aprender e participar de forma mais autónoma, mais democrática e igualitária, nos contextos e nas relações que nos fazem humanos. Participar de uma forma autónoma nas suas relações, no seu percurso pedagógico e fazê-lo de uma forma responsável, crítica e com significado para si. A aprendizagem passaria a ser vista como uma promoção da autonomia.

## **2. Problemática e sua contextualização**

Com esta investigação pretendemos aferir se os aspectos filosóficos, cognitivos e dialógicos poderão contribuir para a construção do conceito da autonomia. A educação será pois, o grande recurso para tentar desenvolver estas competências.

Queremos com este estudo demonstrar que os alunos que desenvolvam estas competências e as treinem podem participar mais e melhor na vida social como cidadãos, moral e eticamente conscientes, capazes de encontrar soluções para problemas e situações novas que se lhes deparem. Tudo isto exigirá mudança e capacidade reflexiva por parte dos educadores/professores, das famílias e dos técnicos envolvidos com vista a desenvolver e colocar em prática a verdadeira inclusão.

Porquê a pertinência deste estudo?

Constatámos que são inexistentes os artigos, publicações e trabalhos visando o papel da filosofia para crianças nestes alunos, apesar da importância fulcral do desenvolvimento do pensamento. Sabemos também que os alunos com NEE são uma das populações esquecidas no que respeita ao desenvolvimento enquanto cidadãos participativos no tecido social.

Sendo assim, este estudo visa reconhecer o papel da filosofia para crianças, como trampolim para o desenvolvimento pessoal e social, e, alertar os professores para esta temática, a fim de estarem mais atentos a esta população, contribuindo não só para o seu desenvolvimento cognitivo, mas também para que estes enfrentem com mais eficácia os desafios que a sociedade lhes coloca.

No seguimento do exposto, consideramos fundamental saber a opinião de especialistas face a esta problemática, opinião essa que também nos servirá de barómetro para a condução deste trabalho de investigação. A opinião dos técnicos/professores que trabalham com estas crianças dar-nos-á a possibilidade de aferir sobre o que se está a fazer no terreno e sobre o que pensam estes profissionais. A perspectiva dos encarregados de educação será importante para avaliarmos o modo como estes vêem o ensino, a sua participação nele e a relação que estabelecem com os seus educandos.

## 2.1. Objectivos e hipóteses da investigação

*“Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. O objectivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico no qual os resultados obtidos serão utilizados”* (Bardin, 2008:124).

Os objectivos desta investigação são:

- ✓ Perceber a relação entre as capacidades cognitivas dos alunos e a acção humana;
- ✓ Aplicar a filosofia para crianças com vista à implementação de valores inclusivos e de diferenciação pedagógica;
- ✓ Aferir se ampliando o raciocínio crítico / autónomo dos alunos, ele influenciará a sua maturidade e *ajustamento social*;
- ✓ Fomentar o pensamento e a consciência moral nestes alunos;
- ✓ Contribuir para a construção de pessoas activas e participantes na sociedade.

A hipótese essencial desta investigação é a de saber da possibilidade da aplicação da filosofia para crianças numa população com NEE. Pretende-se sustentar a relevância do treino do pensar. Questionaremos ainda se o maximizar das competências éticas e morais, bem como os benefícios da sua implementação, não contribuirão para a promoção do crescimento e desenvolvimento criativo e pessoal, e também de um melhor rendimento intelectual e social.

Assim sendo, este estudo pretende aferir se existe uma relação entre o pensamento e as actividades criativas, que funcione como uma ponte quer para a aprendizagem, quer para a construção da autonomia.

Acreditamos que o indivíduo é dinâmico, complexo e multidimensional. Portanto, cheio de possibilidades. Assim, queremos verificar se a filosofia para crianças poderá ser um espaço de possibilidades e de concretização dessas mesmas possibilidades.

## 2.2. Modelo de investigação

*“Creio que só há um caminho para a ciência - ou para a filosofia: encontrar um problema, descobrir a sua beleza, e apaixonar-se por ele; casar com ele e viver feliz até que a morte nos separe - a não ser que se encontre outro problema ainda mais fascinante, ou se encontre a solução. Mas, mesmo que se encontre a solução, pode-se descobrir, para nosso prazer, que existe uma enorme família de problemas - filhos encantadores, embora difíceis, e para cujo bem-estar se pode trabalhar, com gosto, até ao fim dos nossos dias”* (Popper, s/data).

Para a realização deste trabalho, foi adoptada a metodologia qualitativa, pois interessa perceber e aprofundar o tema em questão, bem como o pensamento dos indivíduos que nele participam. Utilizou-se também a metodologia quantitativa relativamente à informação passível de tratamento estatístico. Pensamos que o uso cruzado destes dois métodos enriqueceu a investigação.

Numa investigação em educação, devido à complexidade dos seus objectos, recorre-se a vários métodos e técnicas de investigação. Neste modelo, a escolha do método depende do objecto e dos objectivos da pesquisa e o investigador recorre a diferentes técnicas que, na maior parte das vezes, se complementam.

O paradigma da complexidade mostra-nos que a verdade não é absoluta mas relativa. O método fornece-nos um suplemento de rigor, um lembrete que nos impede de agir de forma irracional. O real é antes de mais a nossa realidade.

O objecto das ciências humanas deve ser construído constantemente. É o produto de um pensamento que examina a actividade humana nas suas variadas formas. A complexidade do objecto é tal que qualquer redução a um factor (político, social, psicológico, etc.) mutila o verdadeiro real humano. A amplitude do objecto humano desafia o entendimento humano.

A investigação implica profundamente uma pessoa, o investigador. De facto, o investigador, com as suas concepções, valores e motivações, tenderá a projectar no objecto de estudo a sua visão do mundo. A este respeito diz-nos Sousa (1997: 7): *“As teorias são assim o resultado da percepção do teorizador, do investigador. A observação é o produto do sentido que o observador confere ao objecto observado”*.

Esta área do conhecimento é a mais susceptível de ser influenciada pelo senso comum, uma vez que a realidade social, pela sua proximidade e familiaridade surge, ilusoriamente, como mais facilmente explicável que a natural. Como nos diz Hegel, o familiar não nos é por isso mais conhecido.

Ressalvamos, contudo, que este paradigma não vem minimizar o rigor, a precisão e a exaustividade desta investigação.

### **2.3. População e amostra**

Tendo em conta a impossibilidade de experimentar esta investigação empiricamente com os alunos, faremos entrevistas a especialistas e questionários a profissionais (professores, educadores, técnicos) e encarregados de educação, a fim de auscultar da pertinência deste estudo e da sua futura (possível) aplicação prática.

A amostra terá 64 indivíduos. Este número corresponde ao que consideramos ser representativo para o bom desenvolvimento desta investigação.

Os 64 elementos constituirão uma amostra de três grupos, de acordo com os escalões de formação seleccionados. Assim sendo:

O escalão 1 será constituído por 4 especialistas.

O escalão 2 será constituído por 30 encarregados de educação.

O escalão 3 será constituído por 30 professores e técnicos.

Quanto às condições de realização do estudo, ter-se-ão em conta os seguintes procedimentos:

- ✓ Autorização e consentimento dos indivíduos que constituirão a amostra, tendo sido comunicados os objectivos do estudo e os procedimentos metodológicos para a recolha de dados;
- ✓ Garantia da confidencialidade dos dados recolhidos;

- ✓ A implementação das entrevistas e questionários realizar-se-á em locais com condições favoráveis à execução dos mesmos.

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Iremos utilizar o questionário, constituindo-se este como a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica e que surge como um instrumento indispensável na recolha de dados no âmbito desta investigação. Na perspectiva de Ferreira (1986:167), o recurso ao questionário “ (...) *é de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral* ”. Na opinião da mesma autora (Ferreira, 1986:181): “*Na formulação das perguntas de um questionário deve-se ter em conta as características da população a inquirir. Surge sempre a questão se é mais aconselhável abrir ou fechar uma pergunta, tornando-se mais fácil se tiver em conta aquilo que já se sabe, ou se pensa saber sobre a população a inquirir*”.

Relativamente aos questionários, far-se-ão dois, um destinado aos pais e outro aos técnicos e pessoal docente.

Optar-se-á também por uma entrevista semi-directiva, pois parece ser a mais indicada para o aprofundamento desta temática. Igualmente Haguette (1992:86) acentua que, enquanto “*instrumento de colecta de dados*”, a entrevista submete-se “*aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objectividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis (...)*” nem por parte do investigador nem por parte de agentes externos que possam modificar “*aquele real original*”.

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização não introduz desvios no material, mas dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto.

## **2.5. Tratamento de dados**

Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas, permitirão estabelecer quadros de resultados, gráficos e modelos, que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

O tratamento de dados será realizado tendo em conta as informações obtidas nos questionários e nas entrevistas, bem como a análise dos seus respectivos conteúdos. Utilizar-se-á também o programa informático Microsoft Office Excel 2007, para tratar todos os dados estatísticos.

### 3. Entrevistas

*“Pode-se proceder a uma análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência de temas, com todas as entrevistas juntas. A técnica já deu provas e permite percorrer ao nível manifesto todas as entrevistas. Mas no fim, esta redução deixará na sombra parte da riqueza de informação específica deste tipo de investigação. O resultado final será uma abstracção incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural. Teremos de rejeitar a análise horizontal? Não, porque este tipo de análise é insubstituível no plano da síntese e da fidelidade entre analistas. Então que fazer? É preciso completá-la, e de preferência previamente, por uma outra técnica de decifração - e de arroteamento – entrevista por entrevista” (Bardin, 2008:91).*

Fizeram-se quatro entrevistas a especialistas que nos permitiram aferir, através da análise estrutural dos seus conteúdos e da análise através das categorias a pertinência deste estudo e outros dados que nos possibilitaram (re)pensar novas perspectivas e hipóteses. Propomos então dois níveis de análise das entrevistas, em duas fases sucessivas. Acreditamos que este processo aumentará a produtividade da informação final.

#### 3.1. Decifração estrutural das entrevistas

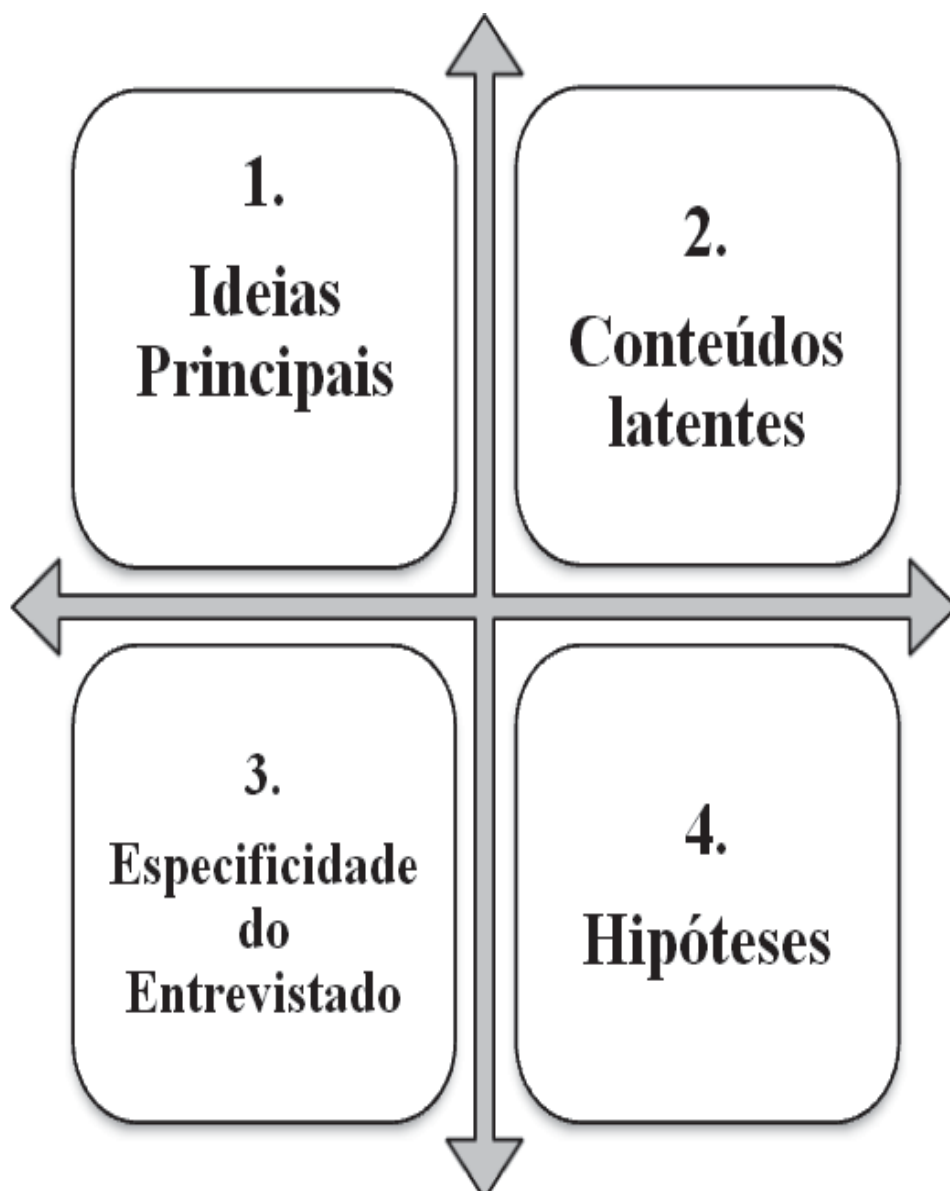
*“Em primeiro lugar é preciso “ler”. É possível usar perguntas como auxílio: o que está esta pessoa a dizer realmente? Como é isso dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que não diz ela? Que diz sem o dizer? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?” (Bardin, 2008:94).*

Analisar os resultados em função de variáveis externas relativas aos locutores: sexo, idade, nível sociocultural, contactos com o estrangeiro, fornecerão pistas para uma melhor e mais profunda compreensão do que é de facto dito.



Esta exploração do implícito faz tomar consciência da extrema complexidade das operações interpretativas que permitem a sua decodificação.

Realizámos para cada entrevista uma decifração estrutural de acordo com o esquema que se segue:



**Entrevista 1:** “*Todos os alunos beneficiariam com situações de aprendizagem que promovessem a sua criatividade*”

**1. Ideias Principais**

- Todos os alunos beneficiariam com a aprendizagem criativa.
- Competências do pensamento criativo: fluência; flexibilidade; originalidade; espontaneidade; lidar com a ambiguidade e resolução de problemas.



Ferramentas fundamentais para a organização da vida pessoal e social.

- Filosofia para crianças ajuda a: gerarem ideias; pensarem; atingirem níveis diversificados e superiores de reflexão. → Sempre mediado por um adulto.
- Modificabilidade cognitiva (potencial).



Formação de cidadãos empenhados e interventivos nos problemas da humanidade.

- Maior entendimento da realidade e do seu potencial enquanto indivíduo, Conduz a uma maior autonomia.
- Este programa pode gerar diferentes níveis de complexidade e questionamento para as crianças com NEE.
- A aplicação da filosofia para crianças num grupo turma facilita e promove mudanças na forma de pensar/agir de TODOS → Incluindo as crianças com NEE.

**2. Conteúdos latentes**

- Detecta-se alguma preocupação com o presente: “*períodos conturbados como os que vivemos*”.
- Importância do professor ser/agir como mediador, num contexto inclusivo.
- Preocupação com a formação de cidadãos empenhados e interventivos nos problemas da humanidade.

### **3.Especificidade da entrevistada**

- Sexo feminino
- Escalão etário acima dos 45 anos
- Professora universitária (Doutoramento)
- Trabalho com alunos com NEE

### **4.Hipóteses**

- Preocupação com o presente destes alunos, tendo em conta o contexto socioeconómico, pois já foram segregados/prejudicados em épocas anteriores.
- Desinvestimento económico/educacional nesta população específica.
- Períodos conturbados geram um aumento do preconceito.

### **Entrevista 2: “A Filosofia para crianças pode trabalhar problemas éticos...”**

#### **1.Ideias Principais**

- Insistência na falta de conhecimento especializado que sustente a investigação sobre esta temática.
- Relação aprendizagem ↔ criatividade. Criatividade como resposta a um desafio cognoscitivo através da lógica ou da ludicidade.
- Alunos com NEE: assimilação mais complexa e lenta, implicando a repetição para fixar conhecimento; estes alunos não possuem argúcia e autonomia – exigências da criatividade.
- A filosofia para crianças visa desenvolver capacidades operativas do pensar através do diálogo, fomentando a construção da autonomia e vivência de cada criança.
- Através da plasticidade e abertura vislumbra-se a possibilidade de os alunos com NEE serem beneficiados através de actividades criativas.
- Possibilidade de aplicação da filosofia para crianças a alunos com NEE (despertar a consciência de si como sujeito com autonomia racional e pensamento crítico).
- A filosofia para crianças pode trabalhar problemas éticos.

## **2.Conteúdos latentes**

- A constante chamada de atenção para a falta de conhecimento especializado/estudos que sustentem estas questões (quatro vezes).
- Toda a entrevista é baseada em hipóteses, por falta de experimentação real, manifestando um certo “receio” nas respostas.
- Revela pouco conhecimento acerca dos alunos com NEE (*“argúcia e autonomia que tais alunos não possuem”*).
- Encontram-se algumas contradições ao longo da entrevista (estes alunos não possuem autonomia  $\neq$  poderão despertar a consciência de si como sujeitos com autonomia racional).

## **3.Especificidade da entrevistada**

- Sexo feminino.
- Escalão etário acima dos 45 anos.
- Professora universitária (Doutoramento).
- Experiência com a aplicação do programa de Filosofia para crianças.
- Nunca trabalhou com alunos com NEE.

## **4.Hipóteses**

- A constante preocupação com a falta de estudos que fundamentem esta investigação resultará do apego a um paradigma científico tradicional?
- A dificuldade na aplicação de actividades criativas/filosofia para crianças a esta população específica resulta da falta de experiência no trabalho com estes alunos e da pouca de confiança nas capacidades dos mesmos?

**Entrevista 3:** *“quando há um outro que acredita nele e dá espaço para o deixar crescer”*

### **1.Ideias Principais**

- Criatividade e imaginação servem como motivação para as actividades dos alunos e professores.
- Os alunos com NEE têm mais dificuldades nas áreas cognitivas (atenção, memória), devendo o professor adaptar actividades de forma criativa.
- A importância da comunicação através do jogo.
- Os alunos com NEE não se encaixam no conceito de “escola-depósito”, tal como todos os outros alunos.
- Estes alunos necessitam de atenção personalizada e adaptações curriculares.
- A filosofia como desafio do “pensar por si próprio”, possibilitando o acesso a uma liberdade de pensamento, ao desenvolvimento da auto-estima e da comunicação.
- É fundamental dar esta possibilidade aos alunos e é uma responsabilidade social possibilitar as aulas de filosofia para crianças nas escolas.
- Necessidade de estar atento às vivências individuais e às competências de cada um destes alunos, diferenciando e adaptando estratégias.

### **2.Conteúdos latentes**

- Grande confiança nas capacidades destes alunos.
- Aposta na criatividade como desenvolvimento cognitivo e social.
- Uma visão da escola inclusiva, aberta, onde se crê no potencial de todos os alunos.
- Responsabilização da sociedade no crescimento, formação e autonomia de todos os alunos.
- Necessidade de desenvolver uma pedagogia diferenciada.
- Falta de docentes qualificados, formados e sensíveis para trabalhar com este tipo de alunos.

### **3.Especificidade da entrevistada**

- Sexo feminino.
- Escalão etário entre 35- 40.
- Musicoterapeuta.
- Longa experiência com alunos com NEE.
- País de origem: Argentina

### **4.Hipóteses**

- Porque trabalha com uma área artística (a música) não levanta dúvidas sobre a eficácia da aplicação da filosofia para crianças em alunos com NEE?
- Porque valoriza e acredita no potencial destes alunos acha fundamental dar-lhes autonomia e possibilidade de pensarem por si próprios?
- A escola e a sociedade como promotoras do bem-estar e do desenvolvimento destes alunos.

## **Entrevista 4: “a filosofia é uma matéria bastante interessante com graus de desafio”**

### **1.Ideias Principais**

- Os alunos com NEE têm ainda mais benefício com actividades criativas, pois delas necessitam para a sua evolução e superação de obstáculos.
- Importância de adaptar os conteúdos aos indivíduos.
- Investir no conceito de segurança para dosear as metas e criar novos desafios.
- Importância do factor *sensibilidade* nos profissionais que trabalham com esta população.

### **2.Conteúdos latentes**

- Confiança nas capacidades destes alunos.
- Importância da formação de toda a equipa técnica.
- Disponibilidade e sensibilidade de toda a equipa técnica.
- Pedagogia diferenciada.
- Acreditar no programa de filosofia para crianças como um desafio.
- Importância da relação pedagógica.

### **3.Especificidade da entrevistada**

- Sexo feminino.
- Escalão etário entre 30 – 35.
- Actriz
- Experiência com alunos com NEE.

### **4.Hipóteses**

- Porque trabalha directamente com a criatividade, no teatro, salienta a importância da sensibilidade na abordagem de conteúdos e estratégias?
- A abordagem de personagens e sua estruturação facilita a percepção da importância das vivências de cada um? (e da sua importância para a formação e desenvolvimento pessoal e social.)
- A experiência com alunos com NEE, aliada a um escalão etário mais jovem, permite uma maior abertura pedagógica e social?

## **3.2. Análise das entrevistas por categorias**

*“Um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências ” (Bardin, 2008:57).*

Quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer uma grelha categorial homogénea e única, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal.

A análise por categorias cronologicamente é a mais antiga, na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação por temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos e simples.

Apresentamos de seguida a categorização das entrevistas com os temas/conceitos que nos parecem fundamentais para a boa consecução desta investigação.

### Categoria : Criatividade

Sub-categorias/ Indicadores	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3		Entrevista 4	
	Q1		Q1		Q1		Q1 Q2	
Relação criatividade/ aprendizagem	"situações de aprendizagem que promovessem a sua criatividade"		"desafio de ordem cognoscitiva"; "necessária para manter o pensamento activo"; "assimilar o dado e abordar o dado de forma diferente"; "implica recurso à criatividade"				"necessitam disso para a sua evolução"	
Criatividade nos alunos com NEE			"processo de assimilação é mais complexo e lento"				"por serem alunos com NEE... ficam a ganhar com este tipo de investimento"	
Criatividade na totalidade dos alunos	"todos os alunos... beneficiariam"							
Adequação das actividades à problemática de cada aluno							"para superar obstáculos"	
Competências do pensamento criativo	"fluência, flexibilidade, originalidade, espontaneidade... e resolver problemas"		"via da ludicidade ou via do pensamento lógico"; "outras possibilidades de corresponder à dinâmica da realidade"		"a criatividade faz a imaginação"			
Criatividade como factor de organização pessoal e social	"ferramentas fundamentais para a vida pessoal e social"							
Criatividade e motivação					"motivação das actividades"			

### Quadro 2. Categoria: criatividade



### **Categoria : Autonomia**

Sub-categorias/ Indicadores	Entrevista 1	Entrevista 2		Entrevista 3	
	Q3	Q2	Q3	Q4	Q2
Desenvolvimento cognitivo	"maior capacidade de entendimento da realidade"	"competências cognitivas"	"autonomia racional"		
Desenvolvimento social	"maior autonomia que se reflectirá em várias áreas da vida"	"relacionais"			"dinâmicas de grupo para desenvolver e potenciar aptidões sociais"
Questões éticas	"no seu potencial enquanto indivíduo"			"trabalhar problemas éticos"	"potencializar as capacidades destes alunos é um direito humano"

### **Quadro 3. Categoria: autonomia**

**Categoria : Modificabilidade**

Sub-categorias/Indicadores	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	Q1	Q2	Q1	Q4	Q3	
Plasticidade		"potencial na modificação cognitiva"			"todos os seres humanos conseguem maximizar as potencialidades"; "permite mudança"	
Inteligência como processo dinâmico					"é ainda mais visível quanto mais precocemente for estimulado"	
Influência do meio ambiente	"períodos conturbados como os que vivemos"					
Programa genético aberto			"plasticidade e abertura"	"depende do grau de limitação e da idade"		

**Quadro 4. Categoria: modificabilidade**

### Categoria : Professores/Educadores

Sub.categorias/ Indicadores	Entrevista 1		Entrevista 3			Entrevista 4			
	Q2	Q4	Q1	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
Professor como mediador	"contexto social mediado por um adulto"						"precisam de familiaridade... com as pessoas com quem trabalham"	"precisa de diferentes estímulos e abordagens"	
Pedagogia diferenciada		"diferentes níveis de complexidade"	"favorecer as capacidades e minimizar as dificuldades"; "atenção personalizada"		"atentos às necessidades e competências"	"recorrer a diferentes estratégias consoante as características especiais"		"conhecer bem o indivíduo e acompanhá-lo no seu caminho"	"trabalhar em função do indivíduo"
Relação Professor/Aluno					"acreditarmos nestes alunos"		"familiaridade com as pessoas com quem trabalham"		
Abertura pedagógica			"Professor que valoriza e retro-alimenta-se da sua profissão"; "adaptar de forma criativa"	"quando há um outro que acredita ... e dá espaço para o deixar crescer"	"estamos motivados com o nosso trabalho"				"sensibilidade"

**Quadro 5. Categoria: professores/educadores**

**Categoria : Alunos com NEE**

Sub-categorias/ Indicadores	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3		Entrevista 4	
	Q4	Q1	Q1	Q3	Q1	Q3	Q2	Q4
Limitações		"repetição necessária à fixação do conhecimento"			"têm maiores dificuldades em algumas áreas cognitivas e na linguagem"			"limitações"
Segurança						"necessitam muito mais"	"estabilidade, alguma familiaridade"; "de segurança, é fundamental sentirem-na"	
Comunicação	"possibilita a abordagem direccionada a crianças com NEE"				"a comunicação pelo jogo é fundamental"			
Inclusão	"incluindo as crianças com NEE"		"atendimento reabilitativo que favoreça a sua independência cognitiva"		"não deixam de ser crianças"; não se encaixam na metodologia de escola depósito"	"é fundamental dar esta possibilidade aos alunos"; "a escola deve perguntar-se qual o seu lugar na sociedade"		
Competências		"seriam beneficiados"						"valências"
Preconceitos		"exige argúcia e autonomia que tais alunos não possuem"				"prejudicadas pelos preconceitos"		

**Quadro 6. Categoria: alunos com NEE**

**Categoria : filosofia para crianças nos alunos com NEE**

Sub-categorias/ Indicadores	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3			Entrevista 4		
	Q2	Q4	Q2	Q3	Q2	Q3	Q4	Q2	Q3	Q4
Desafio		"questionamento"			"pensar por si próprio"			"ir criando novos degraus, para manter vivo o desafio"	"coloca-lhe desafios que o façam progredir"	"matéria interessante com graus de desafio extremamente curiosos"
Estímulo para a comunicação			"modelo comunicativo é o diálogo"		"aplica-se a todas as pessoas dentro de uma comunicação adequada"					
Desenvolvimento do pensamento	"gerarem ideias"; "pensarem e atingirem níveis ... superiores de reflexão"		"capacidades operativas do pensar"	"pensamento crítico"; estruturar ideias e mobilizar conceitos"	"perceber o que os outros pensam"					
Vivência dos alunos		"facilita o conflito sócio-cognitivo do grupo turma"	"vivência de cada criança"	"interpretação da realidade"						
Formação da cidadania	"formação de cidadãos empenhados nos problemas da humanidade"	"promover mudanças na forma de pensar e de agir de todos"			"crescer em liberdade de pensamento"; "melhorar o seu lugar no mundo"	"é uma responsabilidade social possibilitar estas aulas"	"resultados maravilhosos ... e transmitem-se a novas gerações"			

Desenvolvimento pessoal	"intervenção"			"consciência de si como sujeito"	"determinar o que eu penso"; "desenvolver a auto-estima, a sua imagem"		"viável e fundamental realizar sessões regulares"		
-------------------------	---------------	--	--	----------------------------------	--	--	---	--	--

Quadro 7. Categoria: filosofia para crianças nos alunos com NEE

### **3.3. Análise dos gráficos das entrevistas**

No gráfico 1, podemos observar que maioritariamente as quatro entrevistas se centram nas seis categorias escolhidas, à excepção da entrevista 2 que é omissa na categoria Professores/educadores e a entrevista 4 no que respeita às categorias: Autonomia e Modificabilidade. As categorias mais referidas por todas as entrevistadas são: Filosofia para crianças nos alunos com NEE, Alunos com NEE e a Criatividade. De salientar que as entrevistas 3 e 4 aludem por diversas vezes a categoria Professores/Educadores.

Nos gráficos 2 a 7 podemos verificar as percentagens por entrevista em que as categorias são utilizadas. Nota-se algum “equilíbrio” na utilização da totalidade das categorias nas entrevistas 1 e 2, ao passo que nas entrevistas 3 e 4 isso não sucede. Estas últimas ou têm uma percentagem pequena ou abarcam a quase totalidade da categoria. É possível que tal facto se deva a que ambas as entrevistadas (3 e 4) trabalhem há muito com alunos com NEE, desenvolvendo maioritariamente actividades criativas.

Relativamente ao gráfico 8, este mostra-nos a quantidade de vezes que as categorias foram utilizadas por questão. Verifica-se nas entrevistas 2 e 3 uma maior variedade na utilização das categorias por questão e também uma maior repetição das categorias por questão. A entrevista 4 é a que utiliza menos quer as categorias quer a variedade destas.

### **3.4. Discussão dos resultados**

Relativamente às entrevistas, elas parecem dividir-se em dois grupos: 1-2 e 3-4. O primeiro grupo (entrevistas 1 e 2) tem em comum a profissão (professoras universitárias), o escalão etário e a importância do conceito de criatividade, embora de um ponto de vista “excessivamente” teórico. E ambas concordam que, hipoteticamente, a filosofia para crianças possa contribuir para mudanças na forma de agir e pensar destes alunos, bem como o desenvolvimento de questões éticas e de cidadania.

No outro grupo (entrevistas 3 e 4) podemos observar que ambas as entrevistadas têm em comum trabalhar em actividades criativas desenvolvidas há muito tempo com crianças e jovens com NEE. Este trabalho directo no terreno dá-lhes uma perspectiva diferente e uma postura “mais aberta” face a este estudo. Elas não têm dúvidas de que este estudo

resultaria caso fosse aplicado. E porquê? Porque acreditam no potencial destes alunos e são da opinião que as actividades criativas ajudam e beneficiam estes alunos no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Com facilidade afirmam que a filosofia para crianças, nestes alunos, não só seria um desafio como uma actividade importante do ponto da vista da sua autonomia e do seu lugar na sociedade. Na entrevista 3 chega mesmo a ser dito relativamente às aulas de filosofia para crianças: *“é fundamental dar esta possibilidade aos alunos e é uma responsabilidade social possibilitar estas aulas nas escolas.”* Na entrevista 4 sobre esta matéria temos: *“a Filosofia é uma matéria bastante interessante com graus de desafio extremamente curiosos para ser adaptada”*.

Verificamos, pelo que nos é dito nas entrevistas, e tendo como modelos teóricos dois conceitos fundamentais: a **modificabilidade cognitiva** que permite potencializar e maximizar as capacidades dos alunos e o da **criatividade** que permite o desafio, o diferente, a resolução de problemas e novas formas de aprendizagem, que, de um ponto de vista teórico há possibilidade de aplicar este projecto.

Reconhecemos, como nos é dito na entrevista 1, a *“falta de estudos que [a] sustentem”* esta investigação. Era necessário desenvolver, analisar e aprofundar esta temática para mais facilmente a colocar em prática. Apesar destas limitações as entrevistas 3 e 4 dão-nos muitas garantias de que este estudo teria possibilidades de ser realmente aplicado na prática com sucesso.



## 4. Análise dos questionários

### 4.1. Tratamento estatístico dos questionários aos técnicos/educadores

Observamos no gráfico 9 que 83% dos entrevistados são do sexo feminino, o que demonstra que no ensino o trabalho é maioritariamente assegurado por mulheres, e que no trabalho com alunos com NEE ainda o é mais. No gráfico 10 temos a maioria dos inquiridos com 30 a 40 anos (14) e 50 a 60 anos (8), o que nos leva a inferir que cada vez há menos professores contratados a leccionar. E que os professores que pertencem ao escalão dos 50-60 anos estão menos abertos a novos desafios na forma de leccionar, como verificaremos noutros gráficos posteriores. No gráfico 11, temos 8 mestres e um técnico com frequência do 12ºano que corresponde ao formador surdo de LGP (Língua Gestual Portuguesa) e está presentemente a frequentar a licenciatura. Verificamos novamente no gráfico 12 que a maioria das profissões ligadas aos alunos com NEE é executada por mulheres.

No gráfico 13 percebemos que a grande maioria dos entrevistados acha que o currículo está mal adaptado aos alunos com NEE, se somarmos o valor do **mais ou menos** com o do **não** teremos 63% dos inquiridos a dizer que existe um desfasamento entre o currículo e as necessidades reais dos alunos. No gráfico 14 podemos ver quais as principais lacunas que os inquiridos apontam relativamente ao desfasamento entre o currículo e as necessidades reais dos alunos: formatação e rigidez dos programas (8); programas pouco adaptados aos alunos (8); falta de articulação entre PE (percurso escolar) e saídas profissionais para estes alunos (7). De destacar também as poucas actividades criativas (10) e a pouca articulação entre a equipa técnica e os encarregados de educação (13). De realçar que cinco inquiridos não respondem à questão, estranhámos o facto uma vez que trabalham com esta população específica e deveriam ter algo a dizer sobre este problema que nos parece de extrema importância. Na tabela 1 podemos ver outras lacunas referidas pelos inquiridos, destacamos as que nos parecem mais importantes: *curricula* não adaptados aos interesses dos alunos; falta de formação; excesso de carga horária e baixo nível de exigência.

No gráfico 15 sobre as actividades promotoras de criatividade, temos as expressões plásticas a destacarem-se (23), seguindo-se a música (16) e o teatro (16). Estes resultados mostram-nos que ainda se associa a criatividade apenas a actividades

artísticas, excluindo-a de outras áreas mais “tradicionalmente” cognitivas. A filosofia para crianças (10) e o diálogo/discussão de temas (11) são menos escolhidas. No gráfico 16 é de realçar que maioritariamente a escolha recai em três vezes por semana para aplicar actividades criativas, o que demonstra abertura, vontade de inovar e percepção da importância destas actividades para os alunos. Verificamos no mesmo gráfico que existe um número considerável de professores de educação especial que não respondem a esta questão.

No gráfico 17 aparece como a actividade mais escolhida para o desenvolvimento cognitivo a criação de textos e histórias, curiosamente seguida de teatro e expressão dramática, o que nos leva a repensar a ligação entre a cognição e a criatividade.

No gráfico 18 a maioria dos inquiridos diz estar receptivo a trabalhar nestes domínios, nenhum psicólogo demonstra interesse e um número considerável de professores de educação especial também não. Vejamos os motivos na tabela 2, para o **sim**: diversificar actividades; investir em áreas alternativas. Para o **não**: falta de formação, rigidez do modelo escolar, falta de interesse e uma resposta curiosa: *A vida na escola, hoje, é um inferno*. Estes motivos levam-nos a reflectir sobre o paradigma de ensino que temos e da necessidade de o reformular. Esta questão é reforçada no gráfico 19 em que 93% respondem que não existe formação suficiente nestes domínios e talvez por isso os inquiridos não se sintam à vontade para experimentar estas actividades. Veremos no gráfico 20 as explicações mais escolhidas para este facto: pouca receptividade à mudança (28%); ensino tradicional (22%); pouco investimento económico (19%); falta de motivação (16%). De salientar ainda a falta de formação mais diversificada em educação especial (6%). Todas estas razões nos levam a concluir que estamos perante um ensino rígido, formatado e repetitivo.

No gráfico 21 quisemos saber os motivos para a falta de investimento nesta população, e as três razões mais escolhidas são: desconhecimento social face às potencialidades desta população; pouca sensibilização/formação de educadores e técnicos e falta de confiança nas capacidades dos alunos. A questão que levantamos é a seguinte: se os inquiridos têm esta consciência face ao ensino destes alunos porque é que ainda não alteraram a sua prática lectiva?

No gráfico 22 temos uma larga maioria (73%) a responder que a filosofia para crianças contribuiria para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal, no entanto, no gráfico 23, só 33% dos inquiridos acham que os técnicos ou professores estariam receptivos a trabalhar nesta área. Porquê uma percentagem tão pequena? Falta de formação, motivação, receios...? Contudo, quando questionados individualmente, como nos demonstra o gráfico 24, o número de pessoas disponível para aplicar o programa de filosofia para crianças dispara para 21 num universo de 30 inquiridos (70%). O que nos faz pensar na falta de credibilidade face aos técnicos e colegas com quem os inquiridos trabalham. A tabela 3 diz-nos os motivos para aplicar a filosofia para crianças. No **sim**: descobrir novos horizontes (6); recurso útil para ajudar a pensar (5) e estimular a capacidade cognitiva (4). Parece-nos também importante realçar ainda no **sim**: fomentar a criatividade (2) e a comunicação (2), motivos que consideramos fundamentais para a aplicação deste programa. No **não** temos: falta de formação (4) e outros dois motivos que nos parecem próximos: o cansaço e a proximidade da reforma. No gráfico 25, 63% dos sondados responde **sim** sobre a filosofia para crianças contribuir para melhorar a autonomia e desempenho dos alunos, ninguém responde **não**, embora 30% dos inquiridos responda **não sei**. Podemos pensar que não se sentem preparados para responder à questão ou não têm conhecimento suficiente para o fazerem. Na tabela 4 é curioso verificar que os indagados que responderam **não sei** não justificam a sua resposta. Já no **sim** temos: fomentar o desenvolvimento cognitivo (6); aceitação e participação social (5); construção da cidadania (5); desenvolver o pensamento (4) e desenvolver a autonomia (4) e responsabilidade (3). Estas respostas vão ao encontro da hipótese por nós colocada no começo deste estudo, a de que a filosofia para crianças aplicada a alunos com NEE poderia promover o crescimento e desenvolvimento criativo e pessoal, e também ajudar a melhorar o seu rendimento intelectual e social.

#### **4.2.Tratamento estatístico dos questionários aos encarregados de educação**

O gráfico 26 mostra-nos que 67% dos encarregados de educação inquiridos são mulheres e que relativamente aos escalões etários (gráfico 27), o que apresenta maior percentagem é dos mais de 60 anos, seguindo-se o dos 40 aos 50 e o dos 50 aos 60. No gráfico 28 temos a escolaridade dos inquiridos que se situa maioritariamente no 1º ciclo, facto que provavelmente está também relacionado com a idade dos encarregados de

educação. De salientar que com o ensino secundário são maioritariamente as mulheres e com licenciatura somente mulheres. A tabela 5 mostra-nos especificamente as profissões dos questionados, sendo a maioria reformada (9). No gráfico 29 temos que maioritariamente esta é uma população urbana (93%). No que respeita ao interesse que têm pelo percurso escolar dos seus educandos e, observando o gráfico 30, verificamos um interesse considerável e que este é transversal à escolaridade que apresentam, embora ligeiramente menor nos inquiridos que têm o ensino secundário. Olhando para o mesmo gráfico mas agora por género, concluímos que são as mulheres que demonstram maior interesse, o que nos leva à *velha história* dos papéis sociais e familiares. O mesmo se verifica no gráfico 31 relativamente à disponibilidade para reuniões escolares, estando o feminino muito mais presente, como se fosse tarefa sua, do que o masculino. O mesmo se conclui no gráfico 32 onde é também o feminino que demonstra mais conhecimento dos *curricula* dos seus educandos e no quadro 6 são referidas as actividades dos seus educandos. No gráfico 33 voltamos a confirmar as questões de género, aqui temos separado o masculino/feminino, e a respectiva escolaridade relativamente às conversas que têm com os seus educandos sobre as actividades por estes desenvolvidas. Concluimos novamente que a escolaridade aqui é transversal, e que o que se coloca é um problema de género que está relacionado, a nosso ver, com questões culturais e educacionais. Assim, são novamente as mulheres que demonstram um maior interesse sobre as actividades dos seus educandos.

No gráfico 34 perante a questão da adaptação dos programas às verdadeiras necessidades dos alunos, os resultados são preocupantes: 27% respondem **não** e 52% **não sei**. Aqui a hipótese que se coloca é se será desconhecimento ou receio de responderem **não**. Se atentarmos às respostas dadas anteriormente concluímos que a maioria está ciente das actividades dos seus educandos, conversa com eles, demonstra interesse pelo percurso escolar e vai às reuniões escolares com regularidade, daí estranharmos os 52% de **não sei** nesta questão. No gráfico 35 voltamos a confirmar que o feminino está muito mais disponível para colaborar em actividades escolares dos seus educandos do que o masculino, de realçar que nenhuma mulher responde que nunca estará disponível para colaborar, o mesmo já não se passa com o masculino. Como justificação da falta de participação (gráfico 36) temos em primeiro lugar: a falta de tempo (43%) e a impossibilidade patronal (36%). Salientamos como muito importante esta justificação: não sei falar destes assuntos (14%), a escola parece ter ainda um

discurso que não é compreensível para todos os pais, o que os afasta, seja por vergonha seja por incompreensão. Outra justificação que reitera o que já dissemos face aos papéis sociais é: *vai a minha mulher*, como se essa fosse a sua função, algo que lhe está delegado.

No gráfico 37, 73% dos indagados diz **sim** sobre a relação entre as actividades criativas e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo. No gráfico 38 podemos observar a partir do grau de importância quais as actividades escolhidas pelos encarregados de educação para desenvolver a criatividade. As mais escolhidas são: expressões plásticas; música e dança e teatro e expressão dramática. Não estranhámos estas escolhas uma vez que muitos destes educandos têm estas actividades no seu currículo (ver tabela 6), o que nos surpreende é a escolha da filosofia para crianças ser a segunda no segundo grau de importância da totalidade das actividades.

No gráfico 39, temos 50% dos inquiridos a responder **não** e 47% **não sei**, o que nos faz pensar que os pais têm consciência de que a educação dos seus filhos não está bem direccionada nem para uma via profissional, nem para a inclusão, dados que podemos confirmar na tabela 7. Os motivos que os inquiridos referem para a falta de inclusão e que se repetem com mais frequência são: mais apoio do estado (12); falsa inclusão (6); educação com qualidade (4); falta de saídas profissionais (4); repensar o modelo de ensino para alunos com NEE (3) e preconceitos (3).

#### 4.2.1. Discussão dos resultados

Percebemos pelos questionários dos técnicos/educadores que a mudança de paradigma educativo é necessária e urgente. O modelo de escolas “uniformizadas” onde existe um conjunto básico de competências e um corpo nuclear de conhecimentos, que todos os indivíduos na nossa sociedade devem dominar, encontra-se ainda vigente no meio escolar. Alguns indivíduos são mais capazes do que outros, e espera-se que dominem esse conhecimento mais rapidamente. As escolas estão organizadas de maneira a garantir que os mais talentosos possam chegar ao topo e o maior número possível de indivíduos atinja o conhecimento básico tão eficientemente quanto possível. Por essa razão, deve haver o mesmo currículo para todos os alunos, os mesmos métodos de

ensino e os mesmos métodos “padronizados” de avaliação. Sabemos que os inquiridos têm consciência de que nas escolas, hoje, prestar atenção às diferenças individuais é, no melhor dos casos, um luxo; no pior dos casos, um perigoso desvio em relação às prioridades educacionais essenciais.

Das disciplinas interessadas na cognição humana temos sólidas evidências de que a mente é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes. À medida que este ponto de vista ganha plausibilidade, a necessidade de repensar os objectivos e métodos educacionais torna-se fundamental. Parece-nos que a maioria dos entrevistados concorda com esta perspectiva, todavia esta mudança não se afigura rápida. Porquê? Algumas hipóteses serão: o medo; a falta de formação; o hábito; o não acreditar nas potencialidades destes alunos; o excesso de actividades burocráticas dos educadores e técnicos.

Aparentemente todos concordam que, ao estimular e desenvolver as capacidades cognitivas do aluno, para além dos conteúdos curriculares tradicionais e perceber o aluno como peça central do acto educativo, este terá mais espaço, mais importância e visibilidade. Sabemos que esta perspectiva é mais complexa e exigente mas, concerteza, mais integradora e compreensiva, o que exigirá novas formas de pensar e promover o seu desenvolvimento e todo o processo de ensino-aprendizagem.

Pelo que os inquiridos nos foram dizendo ao longo do questionário, percebemos a importância e urgência da formação de professores e educadores que trabalham com esta população específica e que muitas vezes sentem dificuldades quer ao nível pedagógico quer ao nível relacional e atitudinal. Ressalvamos também o papel fundamental do professor de educação especial como elemento de ligação entre todos os intervenientes educativos de modo a facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Concluimos que, frequentemente, os professores de educação especial valorizam mais as competências curriculares e cognitivas do que o conceito de pessoa do aluno.

Acrescentamos ainda que relativamente aos professores de educação especial muito há a reformular nos *curricula* desta especialização, sendo imperioso que se invista em actividades criativas e numa educação/formação centrada no indivíduo.

Relativamente aos questionários dos encarregados de educação percebemos que, se no passado os pais se contentaram em deixar com a escola a maioria dos encargos educacionais, hoje as crescentes pesquisas no campo da educação, os graves problemas da nossa sociedade e a necessidade de um apoio aos estudantes que vai para além do período escolar, tornam essencial que os encarregados de educação se envolvam no processo educacional.

Observamos pelos resultados que existe um grande interesse dos encarregados de educação quer pelo percurso dos seus educandos quer pela disponibilidade para reuniões ou colaboração em actividades escolares. E o que faz a escola com esta aparente mais-valia? Aproveita-a e trabalha com ela ou dispensa-a?

Outro dado importante é o da consciência por parte dos inquiridos de que a adaptação dos *curricula* não está a funcionar tendo em conta as reais necessidades dos seus educandos e que relativamente à transição para a vida activa somente 3% acha que a escola está a desenvolver um bom trabalho. No que respeita aos motivos pelos quais a inclusão está a falhar, é também visível que os pais percebem e sentem os problemas e parecem “estar habituados” à sua constante falta de resolução por parte da escola, das instituições, do ministério da educação e da sociedade.

Ressalvamos ainda que 73% dos inquiridos acredita que as actividades criativas beneficiam o desenvolvimento cognitivo, e escolheram a filosofia para crianças como uma das actividades com um grau de importância considerável (2º lugar) para os seus educandos.

Com o avanço dos pressupostos filosófico-educativos e das tecnologias têm-se desenvolvido instrumentos que permitem à pessoa portadora de deficiência comunicar livremente, trabalhar e viver de forma mais autónoma, mas a estes elementos é indispensável agregar o apoio da família que deverá estar na 1ª linha da intervenção terapêutica e educativa, pois só com uma intervenção sistémica é que as crianças e jovens com deficiência conseguirão ultrapassar barreiras físicas, cognitivas e sociais que, aparentemente, pareceriam intransponíveis.

Assim sendo, ressalvamos a importância da necessidade de formação permanente através de apoio e assistência aos progenitores, com vista a uma reflexão-acção ancorada na sua própria experiência e conhecimento educativo.



## Conclusão

*“Agora que nós sabemos alguma coisa sobre estilos de ensino, estilos de aprendizagem e inteligências individuais, é simplesmente indesculpável insistir em que todos os alunos aprendam a mesma coisa da mesma maneira” (Gardner, 2000:67).*

Chegados a este momento, cabe-nos fazer um balanço do trabalho desenvolvido confrontando as hipóteses e objectivos com que partimos com os resultados que apuramos nesta investigação.

A hipótese central deste trabalho era a de saber da possibilidade da aplicação da filosofia para crianças numa população com NEE. Outra hipótese levantada era a de que maximizando as competências éticas e morais, estas contribuiriam para a promoção do crescimento pessoal e social, e também de um melhor rendimento intelectual.

Com o evoluir desta investigação foi-nos sendo cada mais claro que estas hipóteses podem funcionar na prática e que os seus resultados seriam concertiza benéficos para estes alunos, para os professores, para os encarregados de educação e para o acto educativo. Confirmámos nas entrevistas aos especialistas que esta investigação se afigura como boa possibilidade quer para o desenvolvimento cognitivo dos discentes quer para o seu desenvolvimento pessoal e social, e que actividades baseadas na criatividade estimulam o indivíduo, a sua auto-estima e a resolução de problemas do quotidiano.

Aferimos quer nas entrevistas quer nos questionários aos técnicos que os aspectos filosóficos, cognitivos e dialógicos poderão contribuir para a construção do conceito da autonomia. A educação será, pois, a mais-valia para tentar desenvolver estas competências.

Nos questionários aos encarregados de educação vislumbramos a possibilidade (e a vontade) prática da aplicação da filosofia para crianças a estes alunos. O que falta fazer para implementar esta actividade? E quais os obstáculos com que nos deparamos?

Apesar de não existir a prática de filosofia para crianças em alunos com NEE, sabemos que desde o início da aplicação da filosofia para crianças (nos Estados Unidos em 1970) que se tem demonstrando extremamente eficaz desenvolver o pensamento crítico nas



crianças “*Numerosas avaliações experimentais em vários países demonstram que os alunos que estudam filosofia expressam-se com maior clareza, lêem melhor, escrevem melhor, têm um bom desempenho a matemática, pensam mais criativamente, interessam-se pelos estudos, questionam mais*” (Lipman, 1990:9).

Um dos obstáculos com que nos deparámos foi o de que o ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão a ser ensinadas. Os métodos actuais de formação de professores, e especificamente de professores do ensino especial, não primam ainda por desenvolver estas disposições.

Outro problema é o de que a maioria das crianças, com NEE ou não, entra no sistema educacional ávida por aprender, curiosa e confiante. Muitas acham o processo sem sentido à medida que percorrem o sistema e, tornam-se progressivamente apáticas e sem esperança. Assim, a cada ano, o sistema escolar envia para o mundo dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que ignoram os mecanismos da sociedade em que têm que participar e que são cépticos relativamente às suas tradições e ideais. Não nos podemos resignar face a esta realidade. O que pode ser feito para alterar este estado de coisas?

O objectivo não é dar às crianças teorias acabadas pelas quais se devam conduzir, mas sim equipá-las com ferramentas de reflexão. A sensibilidade para os assuntos sociais requer habilidades do pensamento que a filosofia pode ajudar a cultivar. Tais habilidades são fundamentais para a cidadania. Ao ajudar as crianças a pensar juntas, damos-lhe uma amostra do que pode ser a sociedade. Se falharmos nisto, elas terão concerteza uma compreensão empobrecida dos méritos e benefícios genuínos da democracia e da participação.

Outro problema é que nas escolas existe ainda uma forte tendência para o enfoque nas tarefas, na aquisição de competências e na obediência a regras. A pessoa é, frequentemente, vista como competente ou incompetente e os valores giram à volta da obediência ou não obediência. As crianças e jovens que estão na educação especial são avaliadas em vários domínios de aprendizagem, e os planos individuais de educação são elaborados a partir das capacidades que necessitam de desenvolver. As interacções pessoais e sociais são amiúde relegadas para o mesmo nível da higiene. No fundo o

desenvolvimento humano é visto como um processo unidimensional, no qual a aprendizagem de uma habilidade conduz à necessidade de adquirir a próxima.

Para resolver estes e outros obstáculos, apostamos na importância – de facto, na necessidade – da educação centrada no indivíduo. Hoje está já estabelecido, de modo muito convincente, que os indivíduos possuem mentes muito diferentes umas das outras. Assim, a educação deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças, em vez de ignorá-las, e julgar que todos os indivíduos têm (ou deveriam ter) o mesmo tipo de mente. Deveríamos tentar garantir que cada pessoa recebesse uma educação que maximizasse o seu potencial intelectual.

Se esta *educação para o indivíduo* fosse posta em prática, ela levaria a uma situação feliz – uma situação em que uma crescente percentagem de alunos encontra o seu *métier*, sente-se bem consigo mesma e tem uma probabilidade maior de se tornar um membro válido da sua comunidade.

A escola centrada no indivíduo aumenta a probabilidade de que esses estudantes realizem ao máximo o seu potencial intelectual. Uma educação progressista – quando bem praticada, é extremamente consistente com os valores sociais de pluralismo, individualidade e cooperação (Gardner, 2000).

Aceitamos críticas e reservas a respeito da educação centrada no indivíduo e na criatividade. Mas há uma crítica que rejeitamos inequivocamente. É a afirmação de que a educação centrada no indivíduo é utópica. Esta crítica é habitualmente expressa da seguinte maneira: é simplesmente mais caro e difícil tentar construir uma educação em torno das potencialidades e inclinações específicas de cada criança. De acordo com essa visão, mesmo que haja alguns méritos fundamentais na abordagem centrada no indivíduo, eles devem ser postos de parte em favor de uma abordagem com o máximo de eficiência e o mínimo de custos, custos esses que pagaremos por muitos anos.

Na nossa opinião, os obstáculos reais à educação centrada nas actividades criativas e na hipótese da filosofia para crianças, não são as restrições financeiras ou as limitações de conhecimento, mas, ao invés disso, as questões de vontade. Na medida em que escolhemos acreditar que esta abordagem não é válida, ou, mesmo que seja válida, simplesmente não é prática, ela parecerá utópica. Entretanto, se decidirmos acreditar nos

objectivos e nos métodos da educação centrada nesta perspectiva, não temos dúvidas de que podemos fazer progressos significativos nessa direcção.

Outra conclusão a que chegámos neste trabalho foi a de que somos iguais àqueles que ensinamos. Qual é a diferença essencial entre nós e as pessoas com necessidades educativas especiais? Todos os rótulos e categorizações são acidentais e reflectem as nossas percepções, mais do que qualquer valor intrínseco relacionado com os outros. Como educadores, é nossa obrigação reconhecer, plenamente, esta igualdade mútua, e agir de acordo com ela.

Parece-nos fundamental que toda a equipa que trabalha com estes alunos, perceba o seu papel como um diálogo entre duas pessoas e não como um processo hierárquico em que nos compete fornecer informações e modificar comportamentos. São dois iguais transformando-se um ao outro, e todo o ensino passa a ser um acto comunitário.

Formar e educar através do pensamento é algo que julgamos essencial, pois os pensadores autónomos são aqueles que pensam por si próprios, que não repetem simplesmente o que as outras pessoas dizem ou pensam mas que fazem os seus próprios julgamentos a partir da sua visão do mundo e desenvolvem as suas concepções pessoais sobre que tipo de indivíduo que pretendem ser.

Conscientes das limitações deste trabalho e da impossibilidade de generalizarmos as conclusões a que chegámos, estas são apenas um pequeno contributo que poderá ajudar ao aprofundamento e abertura deste campo de investigação bem como à aplicação prática deste modelo.

## Bibliografia

- Bairrão, J. (1989). [coord.]. *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ministério de Educação.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, E. A. & Oliveira, P. R. (2002). [Org.]. *Educando Para o Pensar*. São Paulo: Thomson.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002) *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção Educativa na Área das necessidades educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Denet, D. (2001) Lisboa: *Tipos de Mentes*. Rocco -Temas e Debates.
- Deshaies, B. (s/data). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dortier, J. (2004). *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Espírito Santo, J. (1997). *A investigação sobre o pensamento do aluno: algumas considerações de natureza educacional*. O PROFESSOR, nº56. pp.10-16.
- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. 8.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições Afrontamento.

- Fonseca, V. (1998). *Educação especial – Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Ancora Editora.
- Flavell, J. (1985), *Cognitive Development*. New York: Prentice Hall.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. S.Paulo: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. São Paulo: Artmed Editora.
- Gardner, H. & Feldman, D. & Krechevsky, M. (2001). [coord.] *Avaliação em Educação Infantil*. Vol.3. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gonçalves, E. (1998). *Efeitos de um Programa de Cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.
- Gonçalves, T. (2010) *Promoção de habilidades cognitivas e educação: um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo*. Revista Brasileira de Educação. Vol.15, nº45, pp. 564-598.
- Haguette, T. (1992). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kant, I.(1988) *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lipman, M. (1993), *Kiko e Gui*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- Lipman, M. (1999). *O Pensar na Educação*. Pétropolis: Editora Vozes.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPAM Distrital de Braga.

- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, M. (1996). *Inteligência e Treino Cognitivo*. Braga: SHO.
- Morais, M. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma Abordagem Cognitiva*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Morais, M. & Bahia, S. (2008) *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Ed. Seuil.
- Moura, Z. (1990). *A Filosofia para Crianças*. In Moriyón, F. [dir.]. *Aprender a Pensar – Revista Internacional de Filosofia para Niños y Crianças*. pp. 78-90 Vol. 1. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Moura, Z. (1992). *Sementes de Mudança: Formação de Professores e Formação da «Comunidade de Investigação»*. In Moriyón, F. [dir.]. *Aprender a Pensar – Revista Internacional de Filosofia para Niños y Crianças*. pp. 47-60. Vol. 5. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1985). *The Teaching of Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereira, M. & Vieira, F. (2003). *Se houvesse quem me ensinasse - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Popper, K. *Um Mundo de propensões*. Lisboa: Ed. Fragmentos.
- Prochiantz, A. (1991). *A construção do cérebro*. Editora Terramar.
- Salema, M. (1997) *Ensinar e Aprender a Pensar*, Lisboa: Texto Editora.
- Santos, B. (2010). *Introdução a uma Ciência pós Moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Savater, F. (1994). *A Coragem de Escolher*. Lisboa: Edições D. Quixote.

- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sternberg, R. (1987). *Questions and Answers about the Nature and Teaching of Thinking Skills*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Sousa, J. (1997). *Investigação em Educação: novos desafios*. In A. ESTRELA, & J. FERREIRA [orgs.]. *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. pp.661-672. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação. Universidade de Lisboa.
- Teles, M. (1999) *Filosofia para Crianças e Adolescentes*. Petrolópolis: Editora Vozes.
- Torrance, E. (1999). *Criatividade: Medidas Testes e Avaliações*. S. Paulo: Ibrasa Editora.
- Vayer, P. & Roncin. C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (2001) *Pensamento e Linguagem*. V.N. Gaia: Estratégias Criativas

## **Anexos**



## **Anexo 1. “É Tão Bom”, letra de Sérgio Godinho**

Vale a pena ver  
castelos no mar alto  
Vale a pena dar o salto  
pra dentro do barco

Rumo à maravilha  
e pé ante pé desembarcar na ilha  
Pássaros com cores que nunca vi  
que o arco-íris queria para si  
eu vi  
o que quis ver afinal

É tão bom uma amizade assim  
Ai, faz tão bem saber com quem contar  
Eu quero ir ver quem me quer assim  
É bom para mim e é bom pra quem tão bem me quer

Vale a pena ver  
o mundo aqui do alto  
vale a pena dar o salto  
Daqui vê-se tudo  
às mil maravilhas  
na terra as montanhas e no mar as ilhas  
Queremos ir à lua mas voltar  
convém dar a curva  
sem se derrapar  
na avenida do luar

Sérgio Godinho, 1988, *Os Amigos de Gaspar*.

## **Anexo 2. “Canção dos Abraços”, letra de Sérgio Godinho**

São dois braços, são dois braços  
servem pra dar um abraço  
assim como quatro braços  
servem pra dar dois abraços

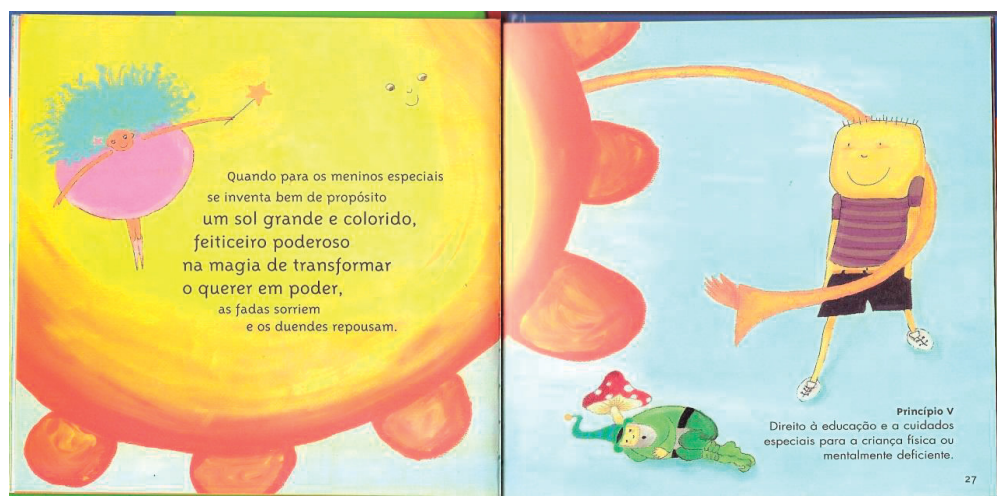
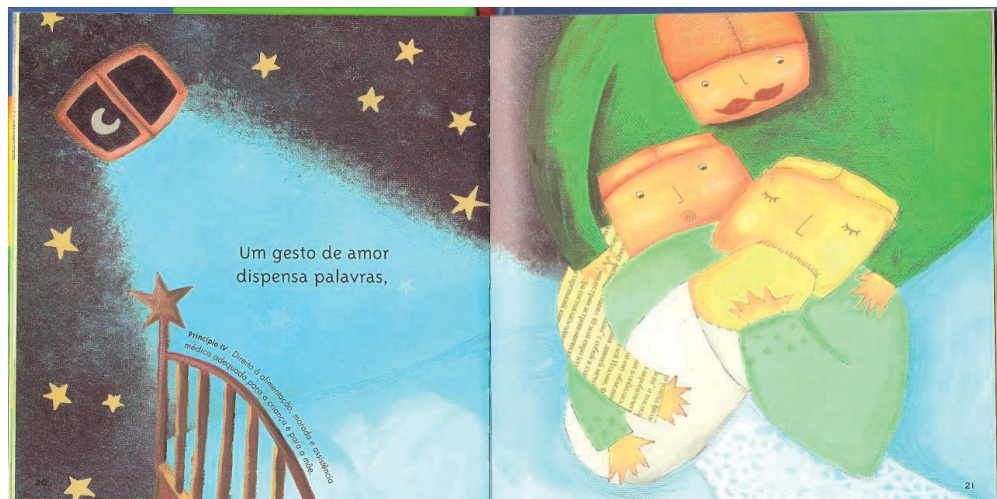
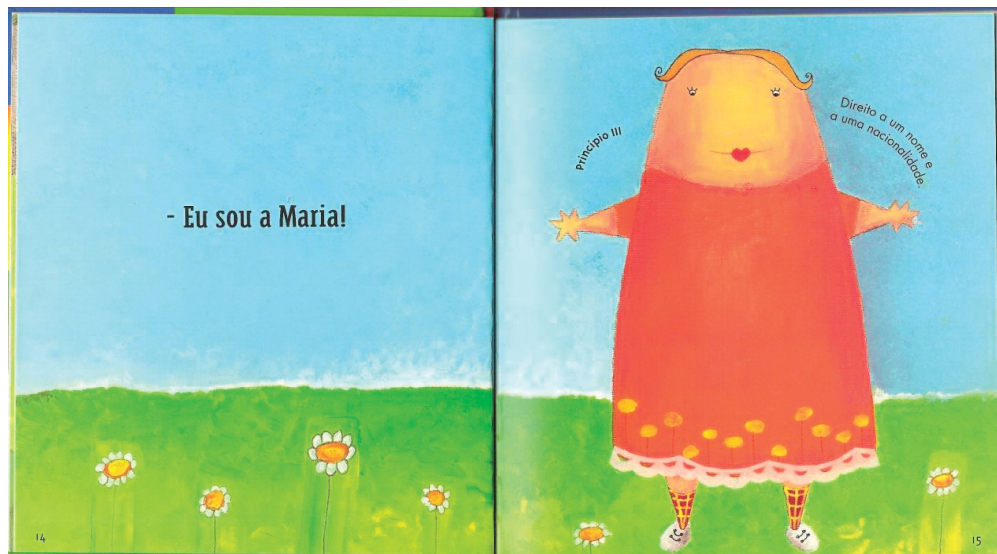
E assim por aí fora  
até que quando for a hora  
vão ser tantos os abraços  
que não vão chegar os braços

Vão ser tantos os abraços  
que não vão chegar os braços  
Prós abraços

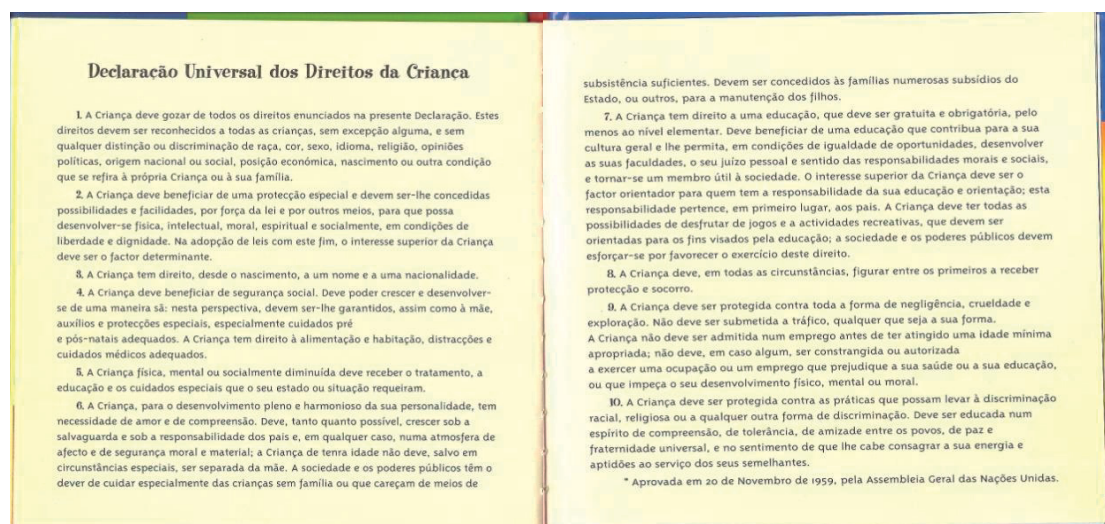
Vão ser tantos os abraços  
que não vão chegar os braços

Sérgio Godinho, 1988, *Os Amigos de Gaspar*

### Anexo 3. Direitos da criança







## Anexo 4. Guião da entrevista

### A – Legitimação da entrevista

Objectivos Específicos	Formulário de questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Legitimar a entrevista</li> <li>✓ Explicar os objectivos pretendidos</li> <li>✓ Motivar o entrevistado</li> <li>✓ Garantir a confidencialidade dos dados</li> <li>✓ Realizar as entrevistas em locais com condições favoráveis à execução das mesmas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Faz o enquadramento da entrevista no âmbito do trabalho de investigação.</li> <li>✓ Sublinha a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho.</li> <li>✓ Esclarece sobre a confidencialidade dos dados e anonimato.</li> <li>✓ Desenvolve um clima de confiança e empatia.</li> </ul>

### B – Aplicação de actividades criativas a alunos com NEE

Objectivos Específicos	Formulário de questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Averiguar a importância da criatividade.</li> <li>✓ Comparar os resultados das actividades realizadas com e sem recurso à criatividade.</li> <li>✓ Avaliar o benefício da aplicação de actividades criativas a alunos com NEE.</li> </ul>	<p>1. Quando as actividades lúdicas são realizadas mecanicamente, com os mesmos materiais e sem convite à criatividade, à imaginação e ao desafio pelo novo, elas são pobres e dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem. Não seriam os alunos com Necessidades Educativas Especiais beneficiados com um maior investimento em actividades baseadas na criatividade?</p>

### C – Promoção do desenvolvimento cognitivo e social através da filosofia para crianças

Objectivos Específicos	Formulário de questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Averiguar se a aplicação da filosofia para crianças através de actividades criativas poderia beneficiar os alunos com NEE.</li> <li>✓ Saber se a filosofia para crianças poderia ajudar no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.</li> </ul>	<p>2. A Filosofia para crianças, adaptada a estes alunos, poderia ser uma possibilidade de aplicar actividades criativas e promover o seu desenvolvimento cognitivo e social. Concorda? Justifique.</p>

### D – Relação entre filosofia para crianças e autonomia

Objectivos Específicos	Formulário de questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aferir da importância do pensamento para a progressão dos alunos.</li> <li>✓ Avaliar a premência da autonomia para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.</li> <li>✓ Ajuizar da aplicação da filosofia para crianças na promoção da autonomia.</li> </ul>	<p>3. Sabemos que os alunos necessitam de um bom desenvolvimento biopsicossocial. Assim, não poderia a Filosofia para Crianças ser um trampolim para uma crescente autonomia destes alunos?</p>

### E – Filosofia para crianças em alunos com NEE

Objectivos Específicos	Formulário de questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer a experiência profissional do entrevistado.</li> <li>✓ Verificar a viabilidade da aplicação deste programa a alunos com NEE.</li> </ul>	<p>4. Partindo da sua experiência profissional, acha viável a adaptação da Filosofia para Crianças a alunos com NEE? Justifique.</p>

## Anexo 5. Pré-teste (entrevista e questionários)

As perguntas são pertinentes e adequadas ao trabalho em causa				As perguntas são claras e simples				Os termos utilizados são compreensíveis				Incluem-se todas as alternativas possíveis nas respostas contempladas			
Totalmente de acordo	De acordo	Desacordo	Totalmente em desacordo	Totalmente de acordo	De acordo	Desacordo	Totalmente em desacordo	Totalmente de acordo	De acordo	Desacordo	Totalmente em desacordo	Totalmente de acordo	De acordo	Desacordo	Totalmente em desacordo

### Sugestões:

**Grata pela colaboração.**

## Anexo 6. Formulário da entrevista

*Esta entrevista insere-se num estudo a desenvolver para o Curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. A entrevista é constituída por quatro questões. É importante que responda a todas elas. Não existem respostas correctas ou erradas. Garantimos-lhe que as suas respostas são totalmente confidenciais e anónimas. Agradece-se a disponibilidade e colaboração.*

1. Quando as actividades lúdicas são realizadas mecanicamente, com os mesmos materiais e sem convite à criatividade, à imaginação e ao desafio pelo novo, elas são pobres e dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem. Não seriam Os alunos com Necessidades Educativas Especiais beneficiados com um maior investimento em actividades baseadas na criatividade?
2. A Filosofia para Crianças, adaptada a estes alunos, poderia ser uma possibilidade de aplicar actividades criativas e promover o seu desenvolvimento cognitivo e social. Concorda? Justifique.
3. Sabemos que os alunos necessitam de um bom desenvolvimento biopsicossocial. Assim, não poderia a Filosofia para Crianças ser um trampolim para uma crescente autonomia destes alunos?
4. Partindo da sua experiência profissional, acha viável a adaptação da Filosofia para Crianças a alunos com NEE? Justifique.



## **Anexo 7. Entrevistas**

***Entrevista 1:*** “*Todos os alunos beneficiariam com situações de aprendizagem que promovessem a sua criatividade*”

### ***Questão 1:***

Eu diria que todos os alunos, independentemente das suas capacidades e necessidades específicas, beneficiariam com situações de aprendizagem que promovessem a sua criatividade, uma vez que as competências do pensamento criativo – tais como a fluência, flexibilidade, originalidade, espontaneidade, capacidade de lidar com a ambiguidade e resolver problemas são ferramentas fundamentais para a organização da vida pessoal e social, muito em particular em períodos conturbados como os que vivemos.

### ***Questão 2:***

Concordo com essa possibilidade, porque o programa de Filosofia para Crianças contribui para as ajudar a gerarem ideias, a pensarem e a atingirem níveis diversificados e superiores de reflexão, num contexto social mediado por um adulto e, por isso, se inscreve nos programas aos quais se reconhece o potencial na modificação cognitiva e na formação de cidadãos empenhados nos problemas da humanidade – ao nível da compreensão e intervenção.

### ***Questão 3:***

Por tudo o que disse atrás, parece-me que sim, porque essa maior capacidade de entendimento da realidade, do seu potencial enquanto indivíduo que o programa pode desenvolver, conduzem seguramente a uma maior autonomia que se reflectirá em várias áreas da sua vida.

### ***Questão 4:***

Penso que é possível, porque se trata de um programa desenvolvido com crianças de idade pré-escolar e escolar, propondo diferentes níveis de complexidade nas narrativas e no questionamento, o que possibilita a abordagem também direccionada para crianças com NEE. A aliar a isto, a sua aplicação num grupo turma onde encontramos crianças

com diferentes capacidades facilita o conflito sócio-cognitivo e pode promover mudanças na forma de pensar e agir de todos, incluindo as crianças com NEE.

***Entrevista 2:*** “*A Filosofia para crianças pode trabalhar problemas éticos...*”

***Questão 1:***

Convém advertir que a resposta não se sustenta em conhecimento especializado sobre alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas de um exercício de interpretação do conceito de ‘criatividade’.

Em contexto de aprendizagem, a criatividade corresponde à ‘inventio’, ou seja, ao encontro de novas formas de responder a qualquer desafio de ordem cognoscitiva, quer seja proposto por via da ludicidade, quer por via do pensamento lógico. Se a rotina na aprendizagem é necessária para assegurar a assimilação de conhecimentos e mecanizar a sua operacionalidade, a criatividade é necessária para manter o pensamento activo e encontrar outras possibilidades de corresponder à dinâmica da realidade. Neste sentido, aprender articula dois processos correlativos: assimilar o dado e abordar o dado de forma diferente, superando o que já se conhece sobre o dado. Por conseguinte, manter activo o processo de aprendizagem implica recurso à criatividade. No caso da aprendizagem por parte de alunos com Necessidades Educativas Especiais combinam-se duas convicções: uma, que o processo de assimilação é mais complexo e lento, devido a obstaculizações várias, por isso a repetição afigura ser necessária à fixação de conhecimento; outra, que a criatividade exige argúcia e autonomia que tais alunos não possuem. Decorre a quase impossibilidade de introduzir actividades promotoras de criatividade. Ora, a pergunta colocada não é fácil de ser respondida, por falta de estudos que a sustentem. Todavia, e mantendo o mesmo pressuposto - a criatividade está associada às condições de plasticidade e abertura -, pode-se afirmar que os alunos referidos seriam beneficiados “com um maior investimento em actividades baseadas na criatividade”.

***Questão 2:***

Atendendo ao carácter hipotético da pergunta, respondo “concordo”. Filosofia para Crianças é um programa que visa desenvolver capacidades operativas do pensar e é aplicado numa pequena comunidade de investigação, cujo modelo comunicativo é o diálogo. Por conseguinte, desenvolve competências cognitivas e relacionais, equacionando sempre a autonomia e a vivência de cada criança. Mesmo o programa desenvolvido por Oscar Brenifier, centrado na lógica e no absurdo, funciona de forma lúdica e conta sempre com a criatividade na resposta. Como adaptar o programa de Filosofia para Crianças a alunos com Necessidades Educativas Especiais? Cada sessão começa com a leitura de um pequeno texto ou recorre-se a outras estratégias. A partir daqui, e tendo em conta um conjunto de conceitos ou de proposições que se pretendem abordar, inicia-se o diálogo. Neste modelo resumido não se vê inconveniente na aplicação do programa.

***Questão 3:***

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, afetados com deficiência reduzida nas áreas da saúde, educação e inclusão social, necessitam de um atendimento reabilitativo que favoreça a sua independência cognitiva. A Filosofia para Crianças, pelas razões já aduzidas, poderá despertar a consciência de si como sujeito com autonomia racional e pensamento crítico. Poderá ainda ajudar a estruturar ideias e mobilizar conceitos operatórios na interpretação da realidade.

***Questão 4:***

Tudo depende do grau de limitação e da idade. Mas, em termos generalizados, o programa de Filosofia para Crianças pode trabalhar problemas éticos directamente relacionados com a vivência dos alunos.

**Entrevista 3:** *“quando há um outro que acredita nele e dá espaço para o deixar crescer”*

**Questão 1:**

A criatividade faz a imaginação e daí a motivação das actividades, tanto para o aluno como também para o professor que valoriza e retro-alimenta-se da sua profissão. As crianças portadoras de deficiência não deixam de ser crianças, têm maiores dificuldades em algumas áreas cognitivas, como a atenção e capacidade de memória ou comportamental, tal como a desinibição da linguagem ou movimentos estereotipados, etc.

Assim sendo, o professor deve ainda adaptar de forma criativa, adequando as actividades para favorecer as capacidades e minimizar as dificuldades. A comunicação pelo jogo é fundamental. Obviamente, os alunos com NEE não se encaixam de forma alguma na metodologia de "escola depósito", precisam (como também os outros alunos) de uma atenção personalizada dependendo sempre do grau da deficiência.

**Questão 2:**

Concordo, porque pensar por si próprio é o desafio da filosofia, perceber o que os outros pensam e determinar o que eu penso. Isto aplica-se a todas as pessoas dentro de uma comunicação adequada para que possam aceder e crescer nesse contexto de liberdade de pensamento. De facto, na Associação de Paralisia Cerebral de Évora, na qual trabalho e sou monitora de um grupo de jovens portadores de deficiência neuro-motora, temos como objectivos desenvolver a auto-estima, melhorar o «seu lugar no mundo», a «sua imagem» e a comunicação, utilizando dinâmicas de grupo para desenvolver e potenciar as aptidões sociais.

**Questão 3:**

É fundamental dar esta possibilidade aos alunos e é uma responsabilidade social possibilitar estas aulas nas escolas.

Algumas patologias graves prejudicam as capacidades cognitivas pelo que o aluno não vai aprender a ler e escrever. A escola deve perguntar-se qual é o seu lugar na sociedade. Para mim, potencializar as capacidades destes alunos é um direito humano.

Outra questão é quando? Sabemos pela ciência que plasticidade cerebral permite mudança e ela é ainda mais visível quanto mais precocemente a criança for estimulada.

Todos os seres humanos conseguem maximizar as suas potencialidades quando há um outro que acredita nele e dá espaço para o deixar crescer. E as crianças com NEE ainda necessitam muito mais, porque durante muito tempo (e ainda na actualidade) foram prejudicados pelos preconceitos.

***Questão 4:***

A minha experiência profissional com crianças e jovens com patologias graves do desenvolvimento ensinou-me que, em primeiro lugar, temos que estar atentos às necessidades e competências dos utentes, e a seguir temos de nos valorizar a nós próprios para estarmos motivados com o nosso trabalho e acreditarmos nestes alunos. Assim, conseguimos resultados maravilhosos que perduram no tempo e transmitem-se a novas gerações. Acho viável e fundamental realizar sessões regulares de Filosofia para Crianças para o desenvolvimento dos alunos com NEE.

***Entrevista 4:*** “a Filosofia é uma matéria bastante interessante com graus de desafio extremamente curiosos”

***Questão 1:***

Por serem alunos com necessidades especiais, estes não só ficam a ganhar com esse tipo de investimento, como necessitam disso para a sua evolução. Assim como aqueles que com eles trabalham precisam de recorrer a diferentes recursos, consoante as características especiais dos seus discentes, para superar obstáculos.

***Questão 2:***

Em geral, os alunos com necessidades especiais (pelo menos aqueles com quem trabalhei), têm necessidade de uma certa rotina. Ou seja, precisam de alguma estabilidade, de alguma familiaridade com as actividades que praticam e as pessoas com quem trabalham para se comprometerem com determinada actividade. Precisam de

chão, de segurança, é fundamental sentirem-na. Isto não quer dizer que não precisem de novos desafios. Pelo contrário, o truque está em saber dosear as metas, alcançar um determinado patamar, estabelecê-lo como lugar de segurança e depois ir criando novos degraus, para manter vivo o desafio e para que eles consigam fazer o desenvolvimento cognitivo e social.

***Questão 3:***

Acho que sim. O que aprendi com o trabalho que efectuei com esta comunidade foi que cada um coloca diferentes questões e desafios e precisa de diferentes estímulos e abordagens. Não me pareceu possível aplicar receitas. Trata-se de tentar conhecer bem o indivíduo e acompanhá-lo no seu caminho, colocando-lhe desafios que o façam progredir. A partir do momento em que isso aconteça e haja essa sensibilidade, parece-me que pode ser uma aposta bastante válida.

***Questão 4:***

Mais uma vez, repito que se trata sempre de trabalhar em função do indivíduo, de trabalhar com ele, conhecendo-o e às suas limitações/valências, só a partir daí é possível entender o que é para aquele indivíduo uma evolução.

Tendo isso em conta, a Filosofia é uma matéria bastante interessante com graus de desafio extremamente curiosos para ser adaptada.

## Anexo 8. Gráficos de análise das entrevistas

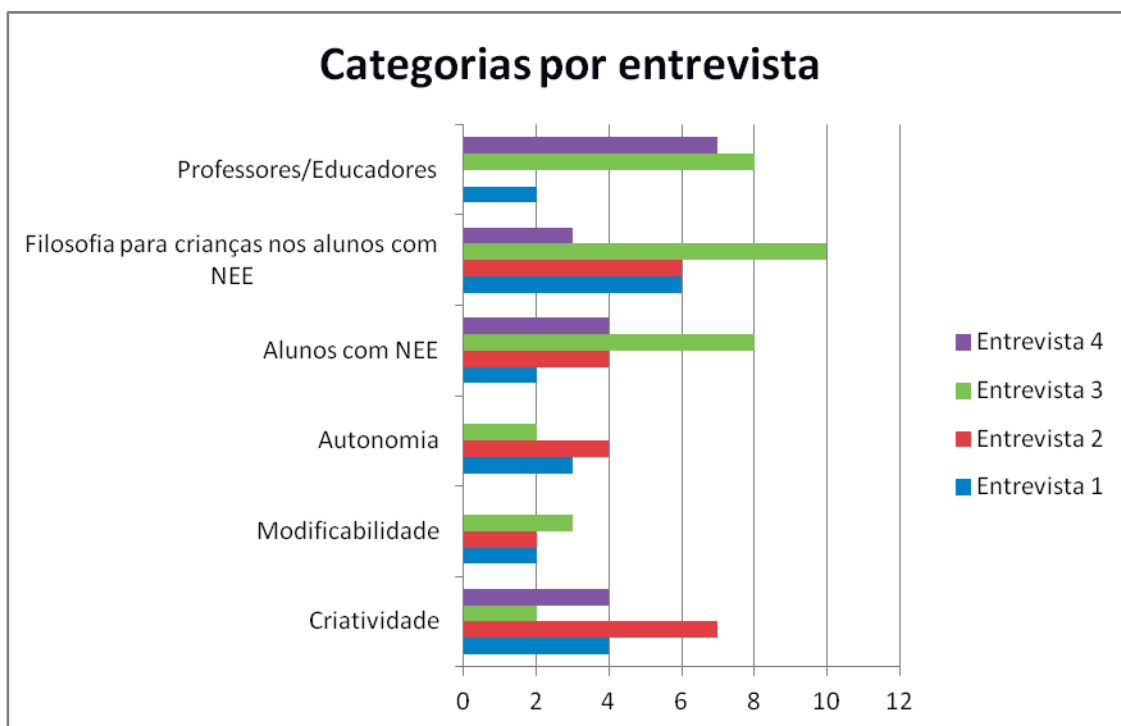


Gráfico 1. Categorias por entrevista

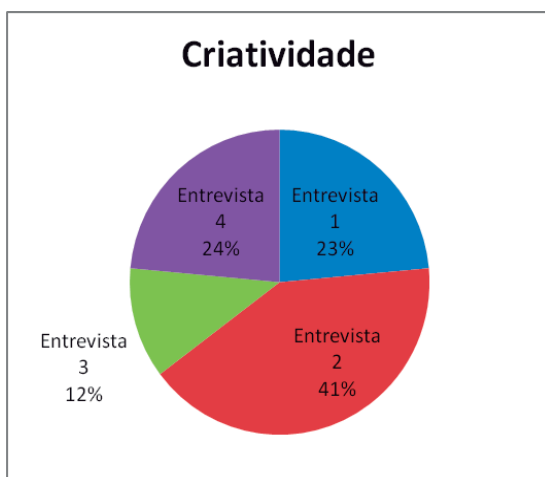


Gráfico 2. Categoria: criatividade

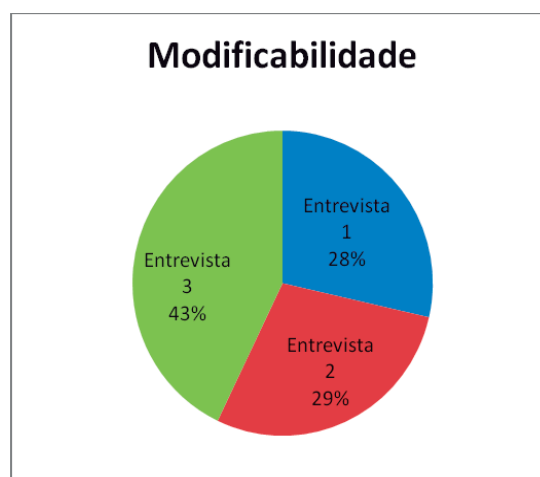


Gráfico 3. Categoria: modificabilidade

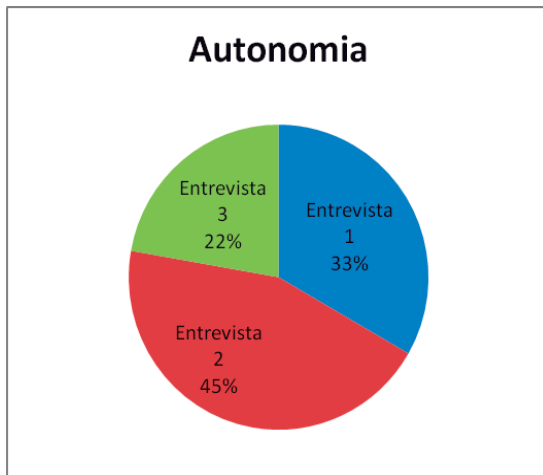


Gráfico 4. Categoria: autonomia

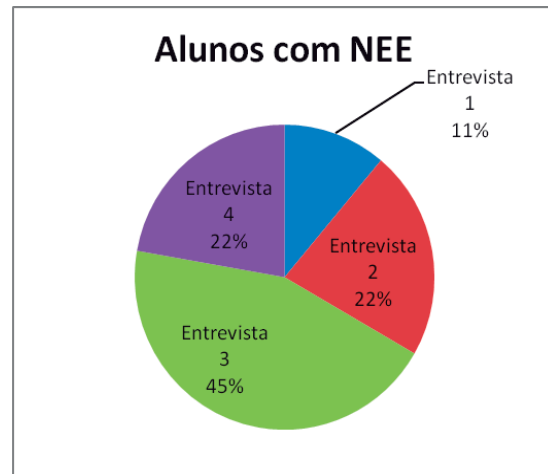


Gráfico 5. Categoria: alunos com NEE

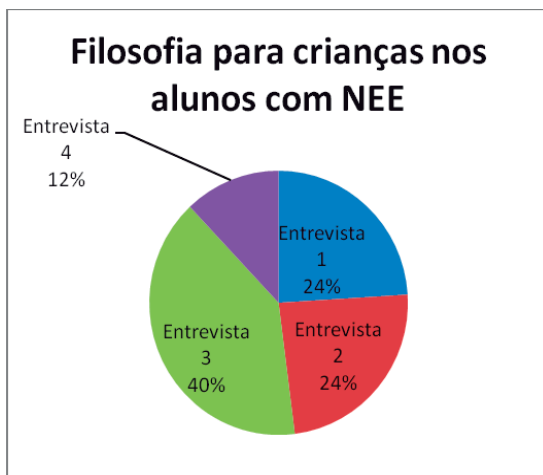


Gráfico 6. Categoria: filosofia para crianças nos alunos com NEE

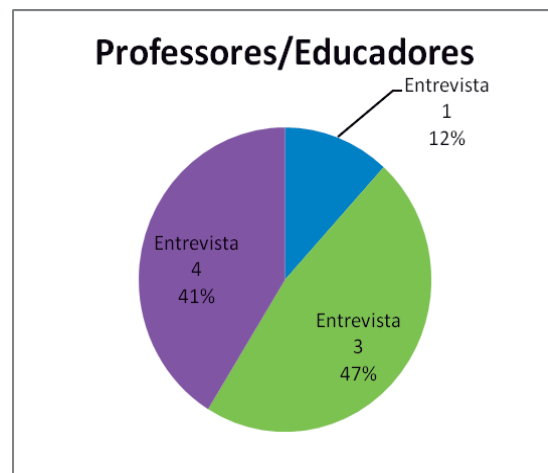


Gráfico 7. Categoria: professores/educadores



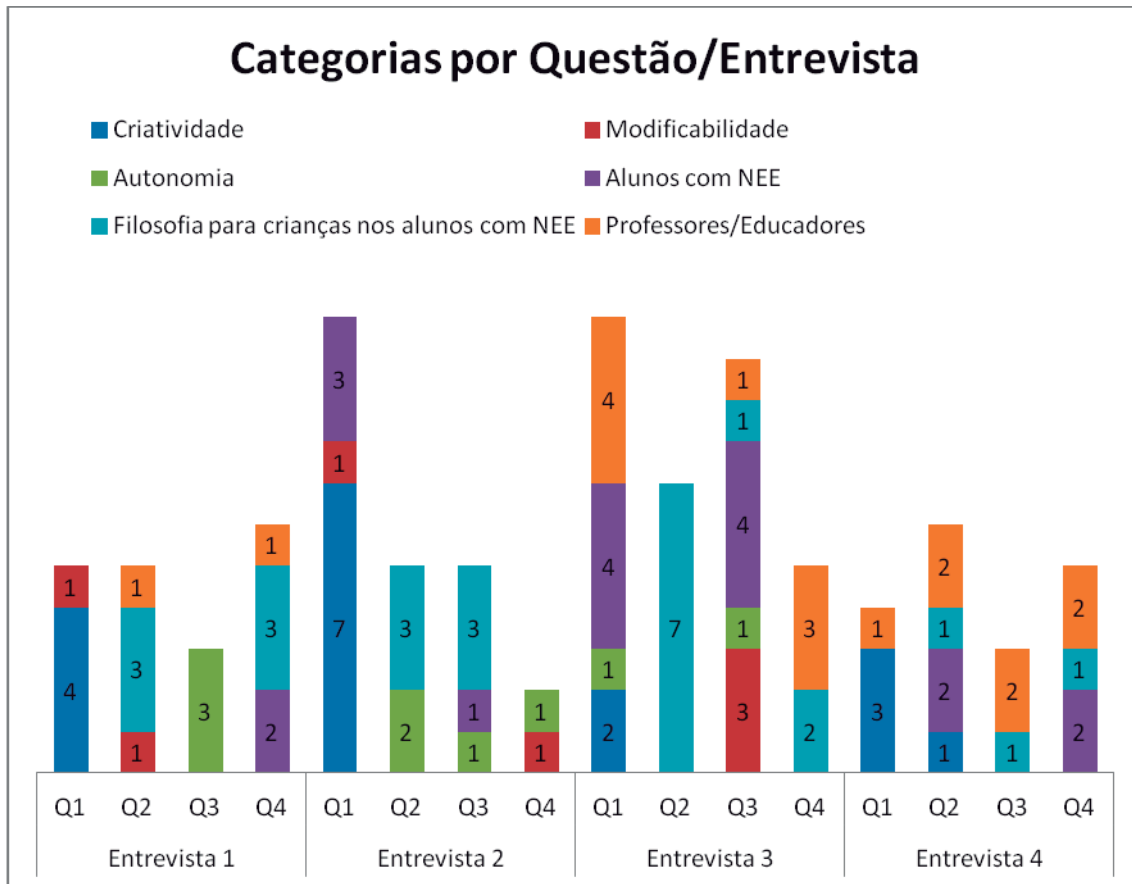


Gráfico 8. Categorias por questão/entrevista

## Anexo 9. Formulário do questionário aos técnicos/educadores

Este questionário insere-se num estudo a desenvolver para o Curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. O questionário é constituído por várias questões. É importante que responda a todas elas. Não existem respostas correctas ou erradas. Garantimos-lhe que as suas respostas são totalmente confidenciais e anónimas. Agradece-se a disponibilidade e colaboração.

1. Sexo

- ☐ Feminino  
☐ Masculino

2. idade

3. Habilitações Académicas

- ☐ a) Licenciatura  
☐ b) Mestrado  
☐ Outra:

4. Profissão

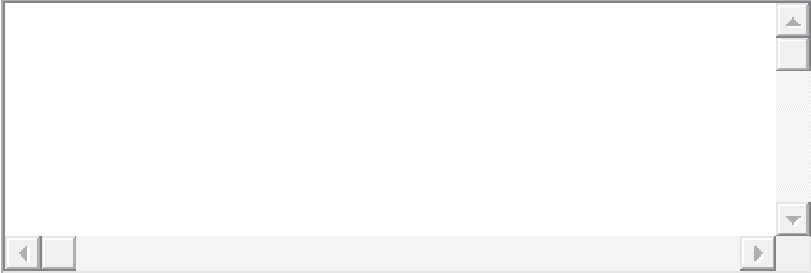
5. Na sua opinião os currícula dos alunos com NEE estão bem estruturados e adaptados às suas reais necessidades? Se respondeu sim siga para a questão 6.

- ☐ a) Sim  
☐ b) Mais ou menos  
☐ c) Não

5.1. Quais são as principais falhas? Assinale com 1 as falhas que considerar mais relevantes e com 5 as menos relevantes.

	1	2	3	4	5
a) Formatação e rigidez dos programas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Programas pouco adaptados às necessidades funcionais dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Pouca articulação entre a equipa técnica e os Encarregados de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Poucas actividades criativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Falta de articulação entre o percurso escolar do aluno e a sua inclusão social e profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Refira outras falhas que não estejam nas alíneas anteriores



6. Assinale as actividades que escolheria para fomentar a criatividade.

- ☐ a) Música
- ☐ b) Dança
- ☐ c) Teatro
- ☐ d) Diálogos/discussão de temas
- ☐ e) Filosofia para crianças
- ☐ f) Expressões plásticas
- ☐ Outra:

6.1. Quantas vezes por semana acha que se deveriam aplicar estas actividades?

- ☐ a) 1 vez por semana
- ☐ b) 2 vezes por semana
- ☐ c) 3 vezes por semana
- ☐ Outra:

7. Que actividades utilizaria para o desenvolvimento cognitivo? Assinale todas as que considerar relevantes.

- ☐ a) Interpretação de textos
- ☐ b) Recurso a imagens/ilustração
- ☐ c) Jogos de raciocínio lógico
- ☐ d) Criação de textos e histórias
- ☐ e) Teatro/Expressão dramática
- ☐ f) Filosofia para Crianças
- ☐ Outra:

8. Acha que os educadores/professores estão receptivos a trabalhar nestes domínios/actividades?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8.1. Porquê?

9. Acha que a formação disponibilizada nestes domínios é suficiente? Se respondeu "Sim" siga para a pergunta 10

- ☐ Sim
- ☐ Não

9.1. Escolha a explicação mais correcta.

- ☐ a) Ensino tradicional e rígido
- ☐ b) Pouca receptividade à mudança por parte das instituições.
- ☐ c) Pouco investimento económico
- ☐ d) Falta de motivação e interesse por parte dos técnicos e profissionais
- ☐ Outra:

10. Na sua opinião, quais as razões que explicam a constante falta de investimento (pedagógico, social, económico) nesta população específica?

- ☐ a) Preconceitos
- ☐ b) Falta de confiança nas capacidades destes alunos
- ☐ c) Pouca sensibilização/formação de educadores e técnicos
- ☐ d) Pouca participação dos pais
- ☐ e) Desconhecimento social face às potencialidades desta população
- ☐ Outra:

11. Em relação à aplicação da Filosofia para crianças aos alunos com NEE, acha que esta poderia contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social?

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Não
- ☐ c) Não sei

12. Acha que os educadores/professores estariam receptivos a trabalhar nesta área?

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Não
- ☐ c) Não sei

13. Gostaria de desenvolver actividades relacionadas com a Filosofia para Crianças?

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Não

Porquê?

14. Na sua opinião, a aplicação da Filosofia para Crianças poderia contribuir para a progressiva autonomia e melhor desempenho pessoal e social desta população?

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Não
- ☒ c) Não sei

Porquê?

## Anexo 10. Tratamento estatístico aos questionários dos técnicos/educadores

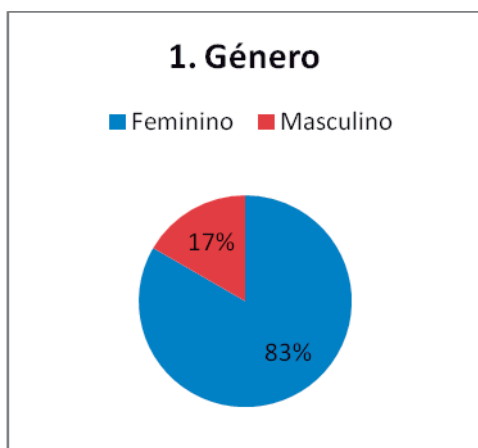


Gráfico 9. Género

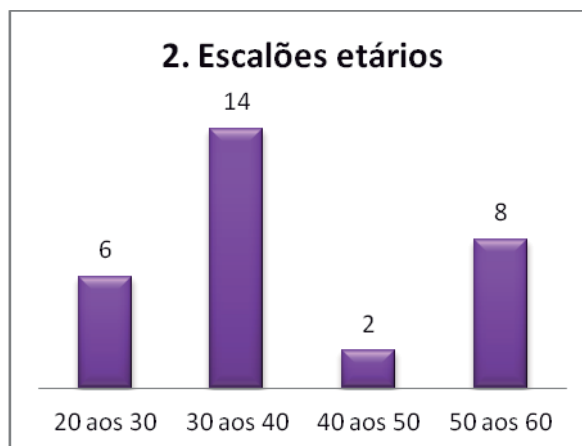


Gráfico 10. Escalões etários

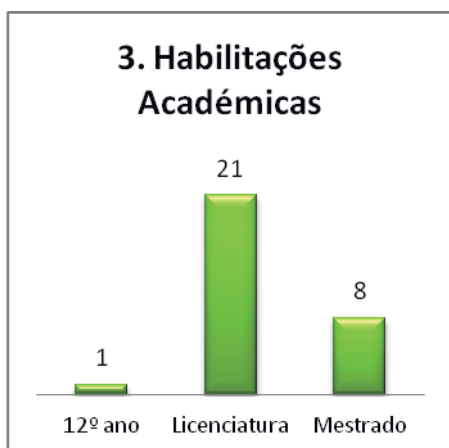


Gráfico 11. Habilitações académicas

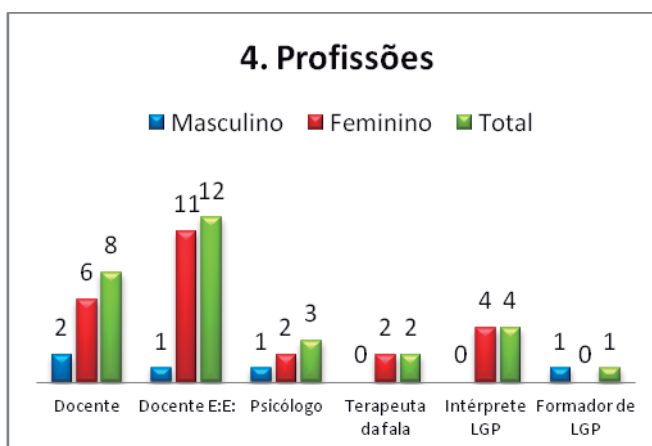


Gráfico 12. Profissões

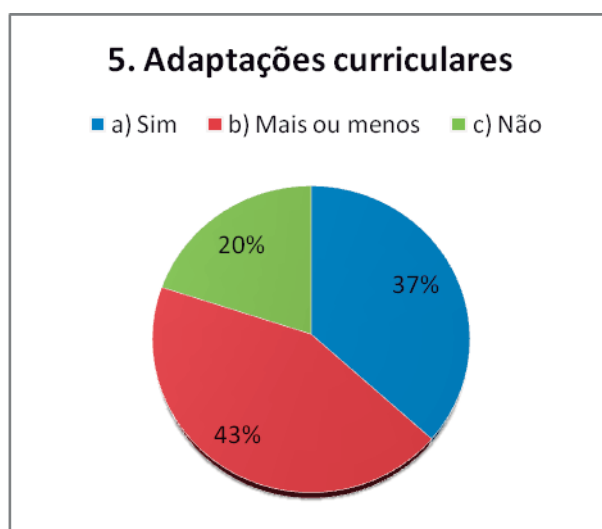


Gráfico 13. Adaptações curriculares

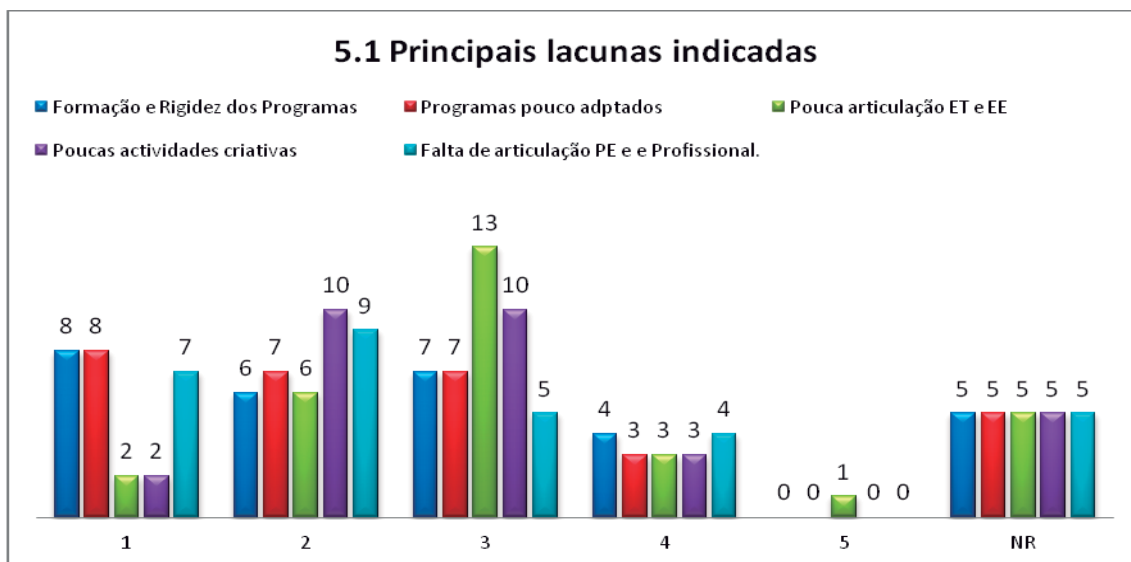


Gráfico 14. Principais lacunas indicadas

Outras lacunas	Frequência
Pouca articulação entre docentes e técnicos	1
Curricula não adaptados aos interesses dos alunos	6
Falta de continuidade pedagógica	1
Falta de formação	3
Falta de equipamentos	1
Excesso de carga horária	2
Duração das aulas	2
Excesso de burocracia	1
Baixo nível de exigência	2

Tabela 1. Outras lacunas indicadas

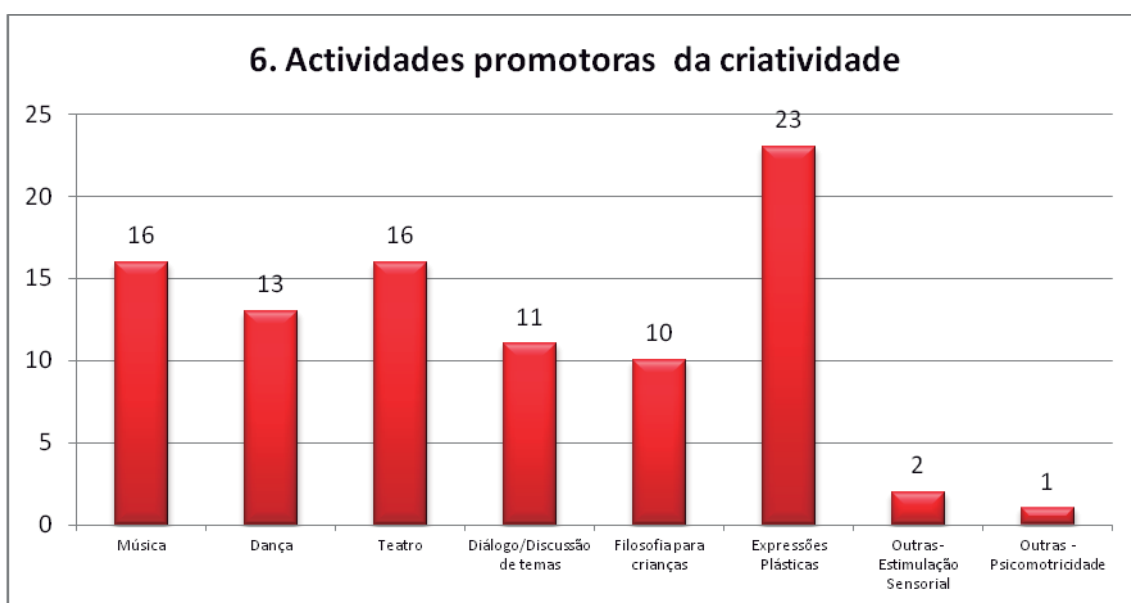


Gráfico 15. Actividades promotoras da criatividade

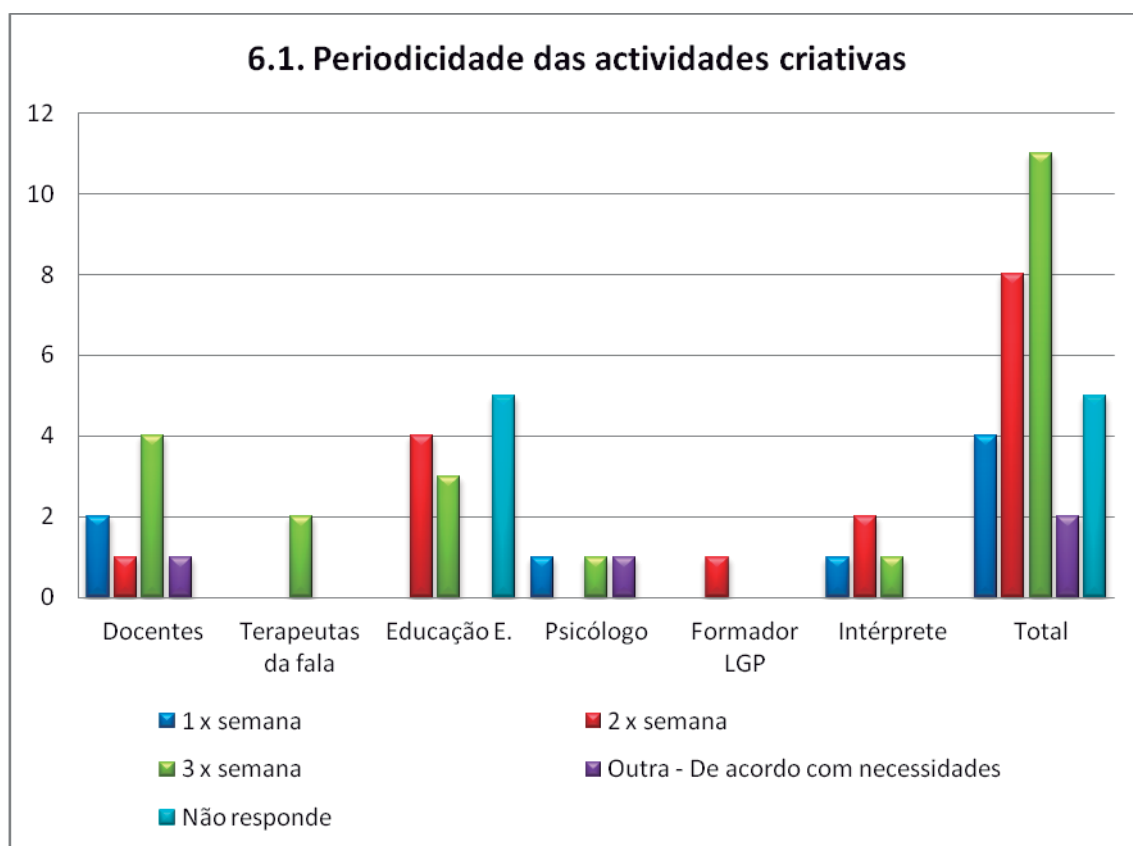


Gráfico 16. Periodicidade das actividades criativas

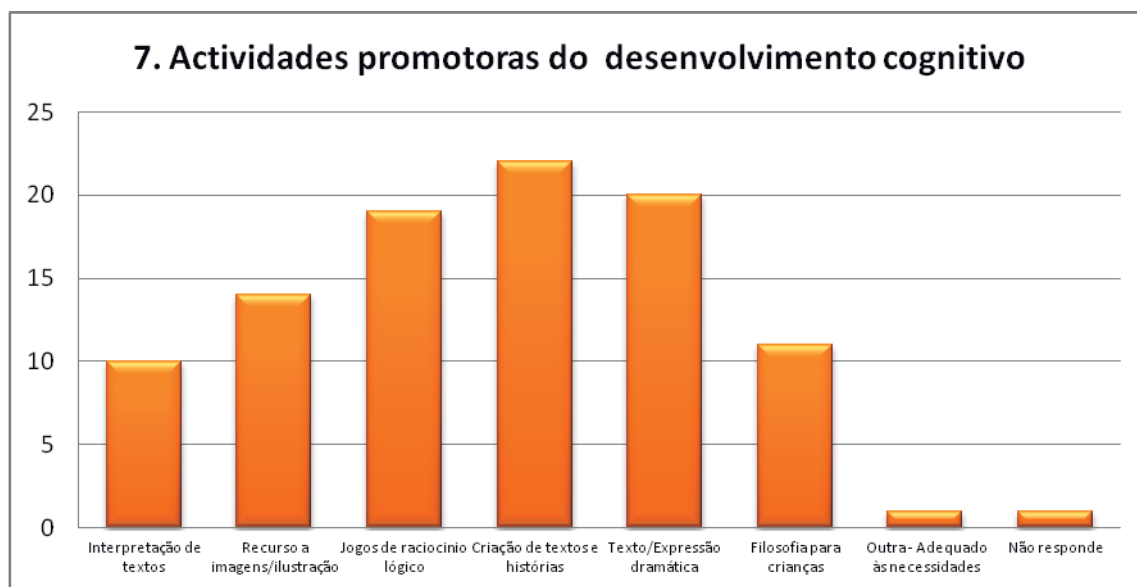
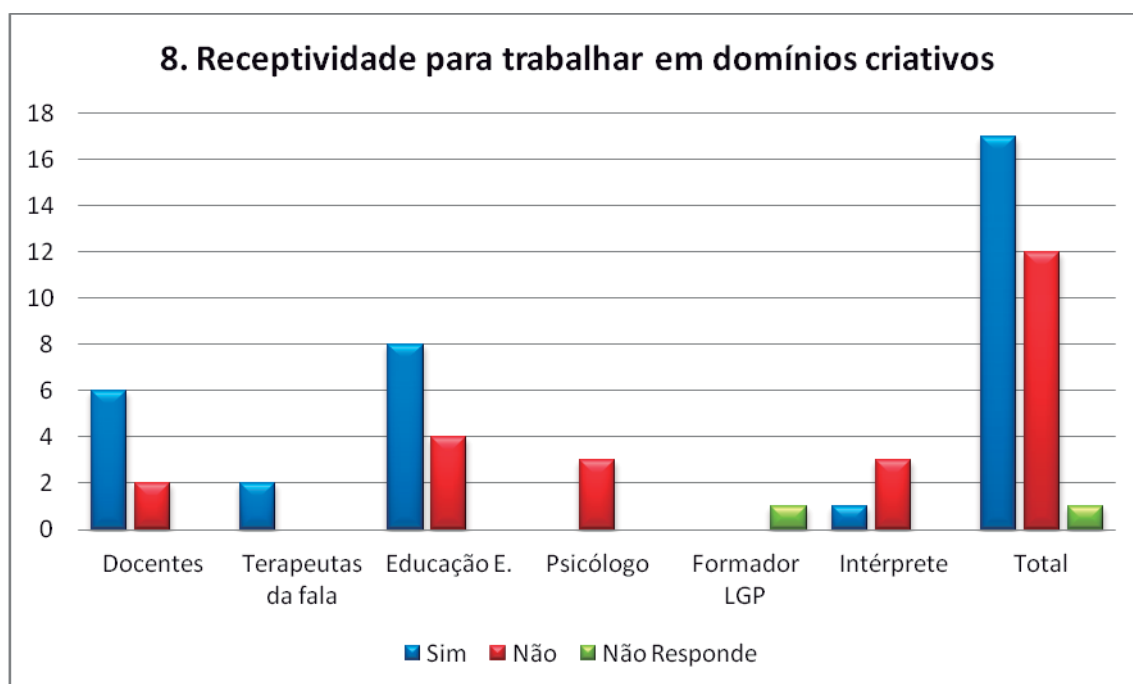


Gráfico 17. Actividades promotoras do desenvolvimento cognitivo





**Gráfico 18. Receptividade para trabalhar em domínios criativos**

### 8.1. Justificação

	Motivos	Frequência
<b>Sim</b>	Diversificar actividades	4
	Elevado sentido Ético e profissional	2
	Gostam de desafios	2
	Investir em áreas alternativas	5
	Porque acreditam	1
<b>Não</b>	Falta de tempo	1
	Rigidez do modelo escolar	7
	Falta de formação	8
	Falta de interesse	3
	A vida na escola, hoje, é um inferno!	1
	Pouca sensibilização	1

**Tabela 2. Justificação da receptividade para trabalhar em domínios criativos**



**Gráfico 19. Existência de formação nesta área específica**

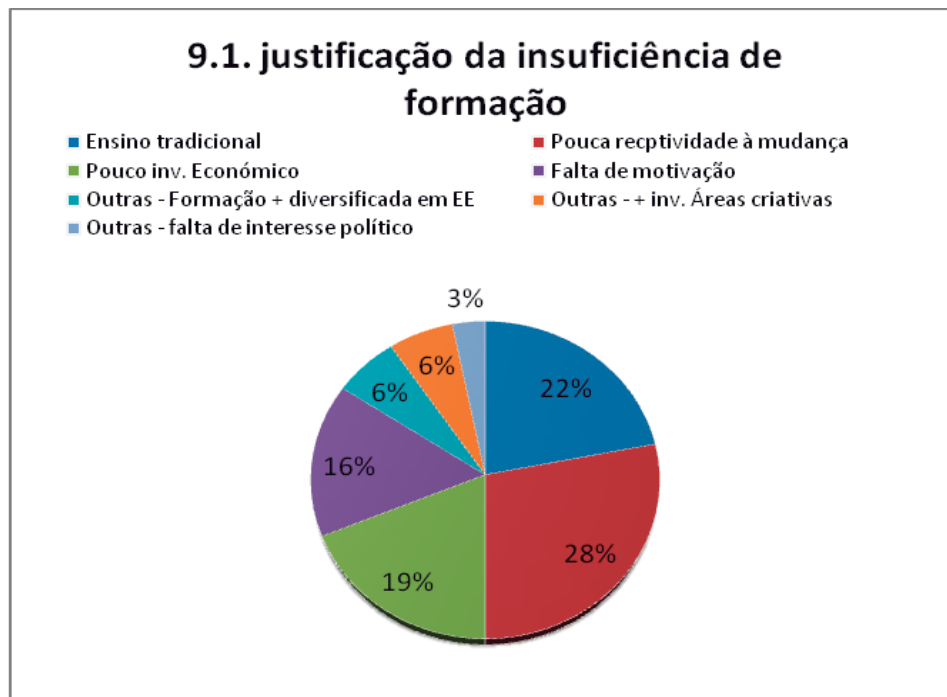


Gráfico 20. Justificação da insuficiência de formação

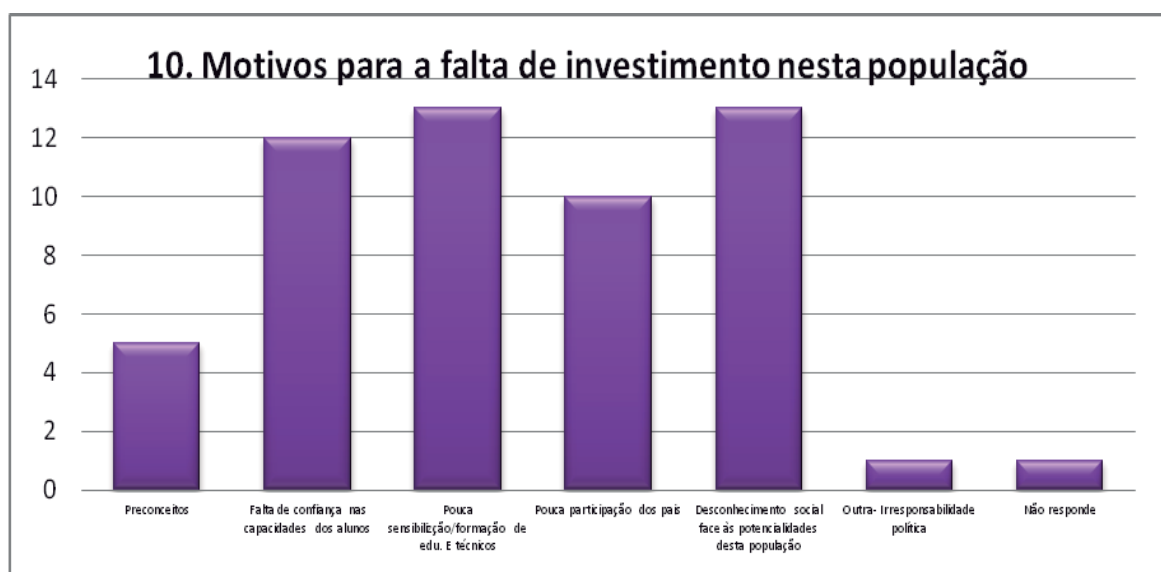


Gráfico 21. Motivos para a falta de investimento nesta população

### 11. Filosofia para crianças/ desenv. cognitivo, social e pessoal

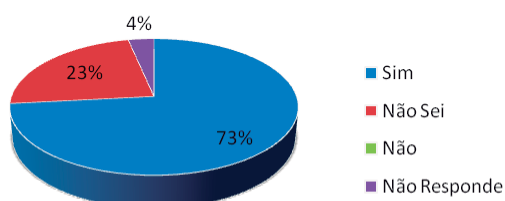


Gráfico 22. Contributo da fil. para crianças no desenv. cognitivo, social e pessoal

### 12. Receptividade para trabalhar neste domínio

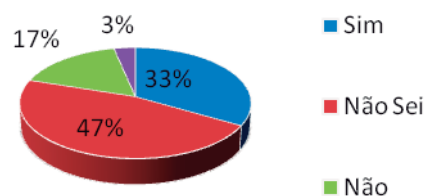


Gráfico 23. Receptividade para trabalhar neste domínio

### 13. Disponibilidade para aplicar o programa de Fil. crianças

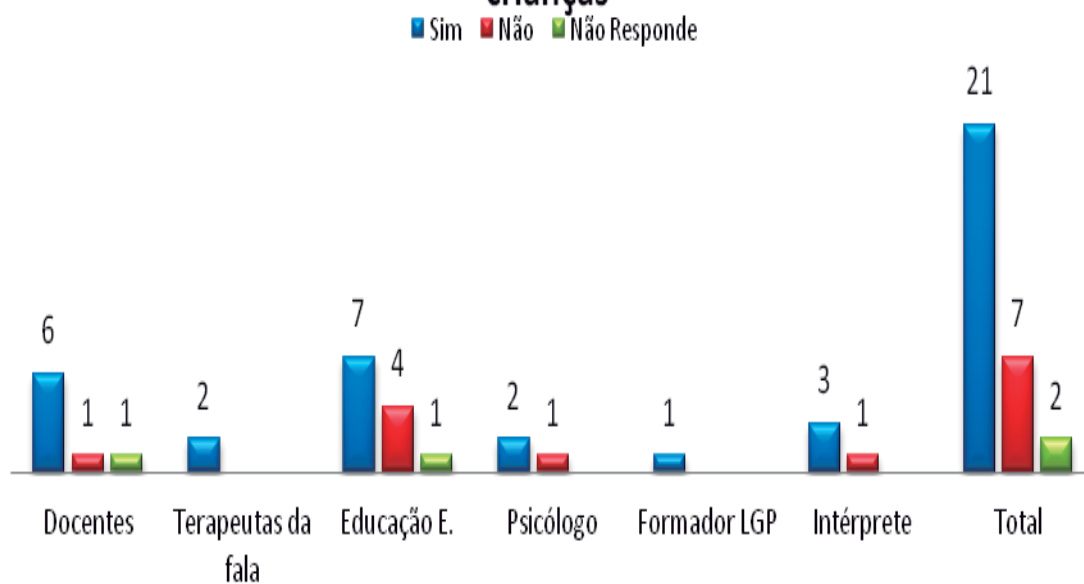


Gráfico 24. Disponibilidade para aplicar o programa de fil. para crianças

	Motivos	Frequência
<b>Sim</b>	Construção de uma cidadania mais justa e inclusiva	1
	Fomentar o espírito crítico	1
	Recurso útil para ajudar a pensar	5
	Desenvolver novas actividades	2
	Descobrir novas horizontes	6
	Estimular a capacidade cognitiva	4
	Resultaria se houvesse cooperação e coordenação	1
	Fomentar a criatividade	2
	Necessidade de apoio	1
	Fomentar a comunicação	2
	Desenvolver e potencializar as capacidades dos alunos	2
<b>Não</b>	Falta de formação	4
	Proximidade da reforma	2
	Falta de motivação	1
	Cansaço	1

Tabela 3. Justificação da aplicação da fil. para crianças

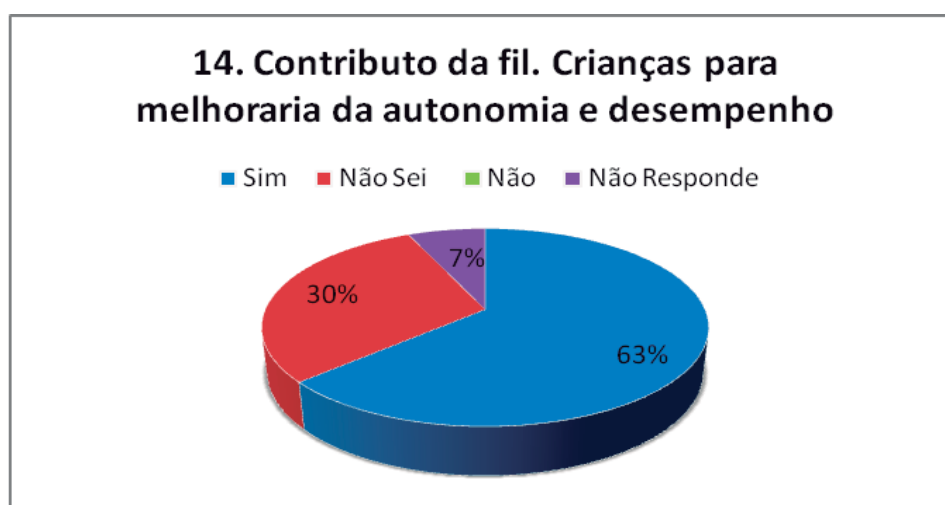


Gráfico 25. Contributo da fil. para crianças para melhoria da autonomia/desempenho

	<b>Motivos</b>	<b>Frequência</b>
<b>Sim</b>	Formação da personalidade	2
	Melhoria da auto-estima	1
	Aceitação e participação social	5
	Fomentar o interesse pelo questionar	1
	Fomentar o desenvolvimento cognitivo	6
	Manifestar a sua opinião	1
	Desenvolver a autonomia	4
	Perspectivar a vida de forma diferente	2
	Responsabilidade	3
	Desenvolver o espírito crítico	2
	Construção da cidadania	5
	Desenvolver o pensamento	4
	Conhecimento de si e do outro	2
<b>Não Sei</b>	Não justificam	

Tabela 4. Justificação do contributo da fil. crianças

## Anexo 11. Formulário do questionário aos encarregados de educação

Este questionário insere-se num estudo a desenvolver para o Curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. O questionário é constituído por várias questões. É importante que responda a todas elas. Não existem respostas correctas ou erradas. Garantimos-lhe que as suas respostas são totalmente confidenciais e anónimas. Agradece-se a disponibilidade e colaboração.

1. Sexo

- ☐ Masculino  
☐ Feminino

2. Idade

3. Escolaridade

- ☐ a) 1º ciclo do ensino básico  
☐ b) 2º ciclo do ensino básico  
☐ c) 3º ciclo do ensino básico  
☐ d) Ensino Secundário  
☐ e) Licenciatura  
☐ f) Mestrado  
☐ Outra:

4. Profissão

5. Meio

- ☐ Urbano  
☐ Rural

6. Interessa-se pelo percurso escolar do/a seu/sua filho/a?

- ☐ a) Sempre  
☐ b) Regularmente  
☐ c) Às vezes  
☐ d) Nunca

7. Vai às reuniões da escola/instituição a que o/a seu/sua filho/a pertence?

- ☐ a) Sim  
☐ b) Às vezes  
☐ c) Nunca

8. Conhece o conjunto de disciplinas/ actividades que o/a seu/sua filho/a tem? Se responder sim passe à pergunta 9, caso contrário siga para a pergunta 10.

- ☐ Sim  
☐ Não

9. Indique quais as actividades que o/a seu/sua filho/a tem.

10. Converse com o/a seu/sua filho/a sobre as actividades que este/a desenvolve na escola?

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Às vezes
- ☐ c) Nunca

11. Acha que o programa escolar do seu/sua educando/a está adaptado às suas reais necessidades?

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Não
- ☐ C) Não sei

12. Se os técnicos/educadores lhe pedirem colaboração para o desenvolvimento de alguma actividade, está disponível para o fazer? Se respondeu sim, siga para a pergunta 14.

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Às vezes
- ☐ c) Nunca

13. Porquê?

- ☐ a) Falta de tempo
- ☐ b) Impossibilidade por parte da entidade patronal
- ☐ Outra:

14. Acha que actividades que tenham por base a criatividade ajudarão no desenvolvimento cognitivo do/a seu/sua filho/a? Se respondeu não ou não sei, siga para a pergunta 16

- ☐ a) Sim
- ☐ b) Não
- ☐ c) Não sei

15. Indique, por grau de importância, as seguintes actividades. Assinale as actividades de 1 a 5, considerando 1 a mais importante e 5 a menos importante

	1	2	3	4	5
a) Teatro e expressão dramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Filosofia para crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Música e Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Expressões Plásticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Contar/produzir histórias em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Acha que a política educativa, relativamente aos alunos com NEE's, tem como objectivo prepará-los para a vida activa e inclui-los na sociedade? Se respondeu Não continue, caso contrário concluiu o preenchimento deste questionário.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

17. Na sua opinião o que falta fazer para que haja inclusão?



## Anexo 12. Tratamento estatístico dos questionários aos encarregados de educação

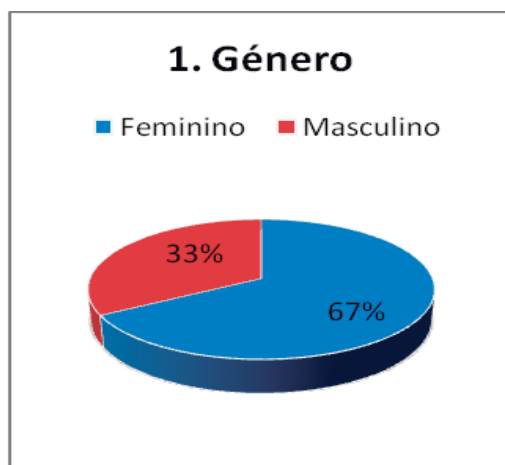


Gráfico 26. Género

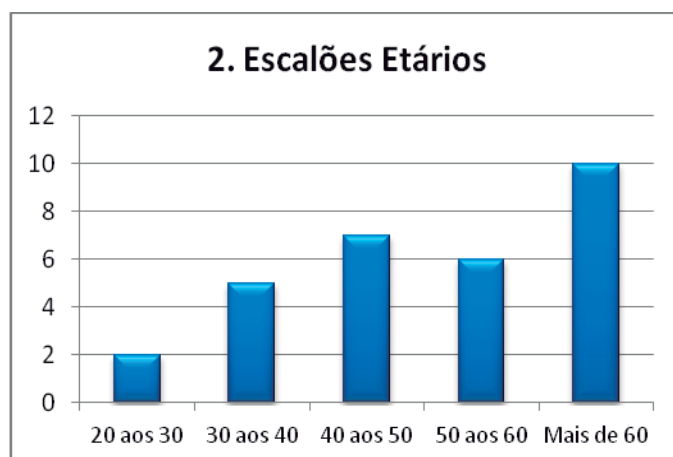


Gráfico 27. Escalões etários

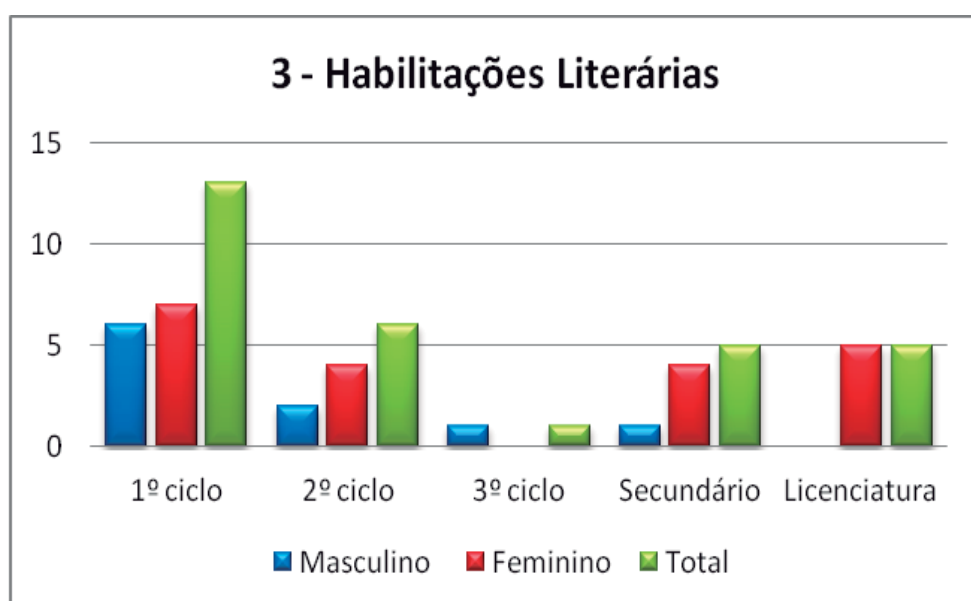
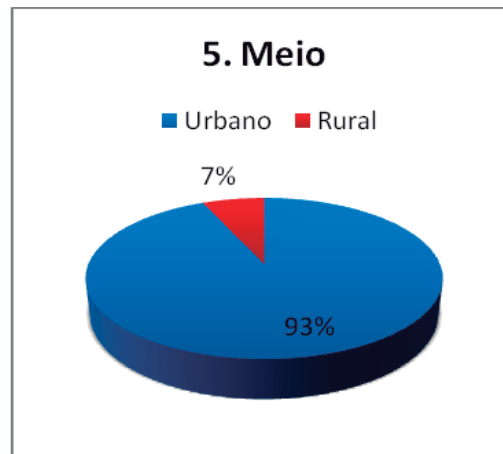


Gráfico 28. Habilitações literárias

#### 4. Profissões

Profissões	Frequência
Desempregado	2
Professora	4
Intérprete de LGP	1
Doméstica	1
Empregada doméstica	1
Reformado	9
Operário fabril	2
Hotelaria	2
Cabeleireira	2
Mecânico	2
Secretária	1
Empregada de loja	1
Vendedor	1

**Tabela 5. Profissões**



**Gráfico 29. Meio**

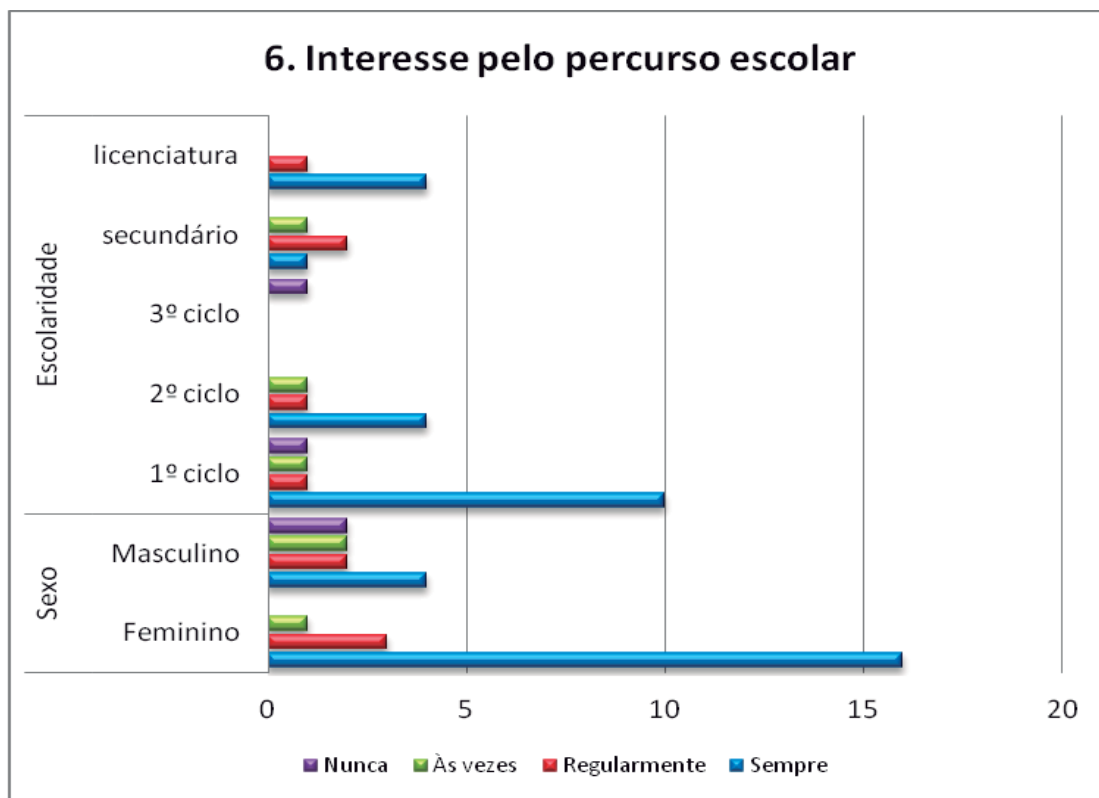


Gráfico 30. Interesse pelo percurso escolar dos educandos

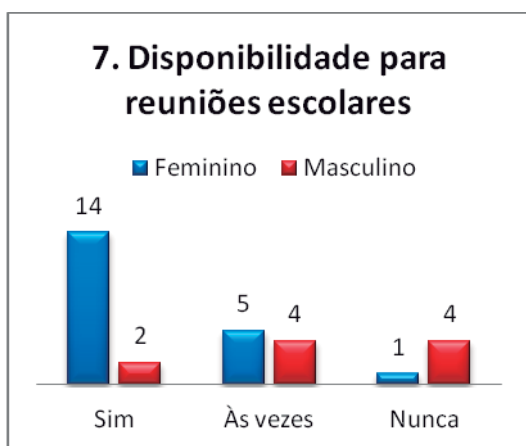


Gráfico 31. Disponibilidade para reuniões escolares

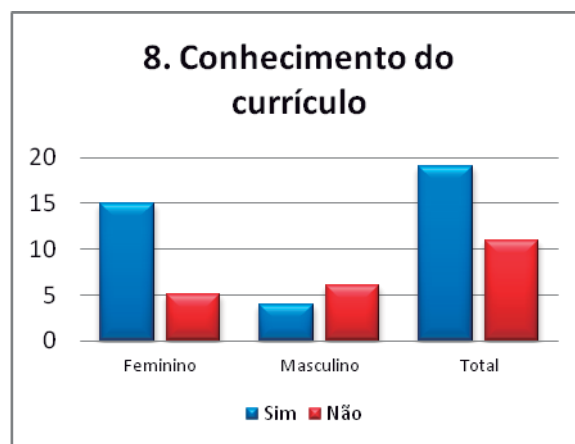


Gráfico 32. Conhecimento do currículo dos educandos

## 9. Enunciação de actividades

Actividades	Frequência
Jardinagem	1
Expressões plásticas	4
Disciplinas curriculares	5
Apoios pedagógicos	4
Teatro	4
Natação	6
Dança	3
Apoio psico-pedagógico	2
Equitação	2
Terapia da fala	2
Música	2

Tabela 6. Enunciação das actividades frequentadas pelos educandos

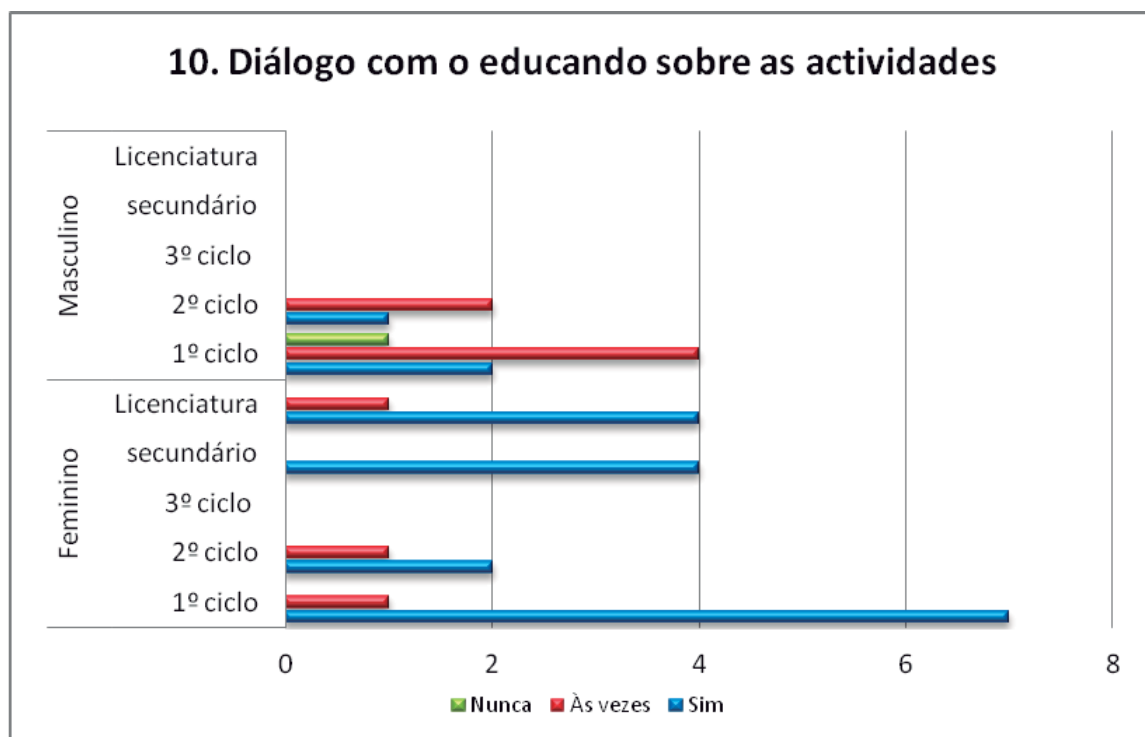


Gráfico 33. Diálogo com os educandos sobre as actividades escolares



Gráfico 34. Adaptação do programa às necessidades dos educandos

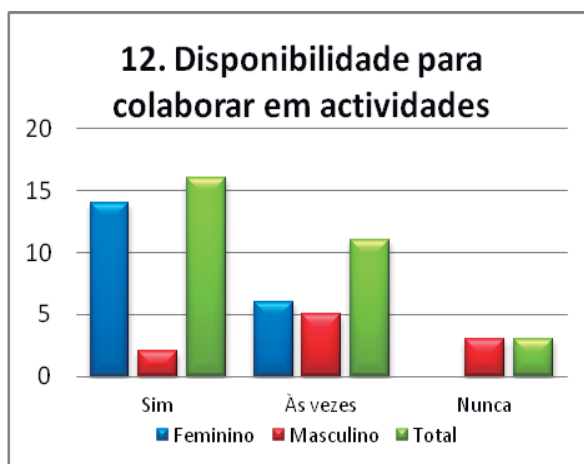


Gráfico 35. Disponibilidade para colaborar em actividades escolares

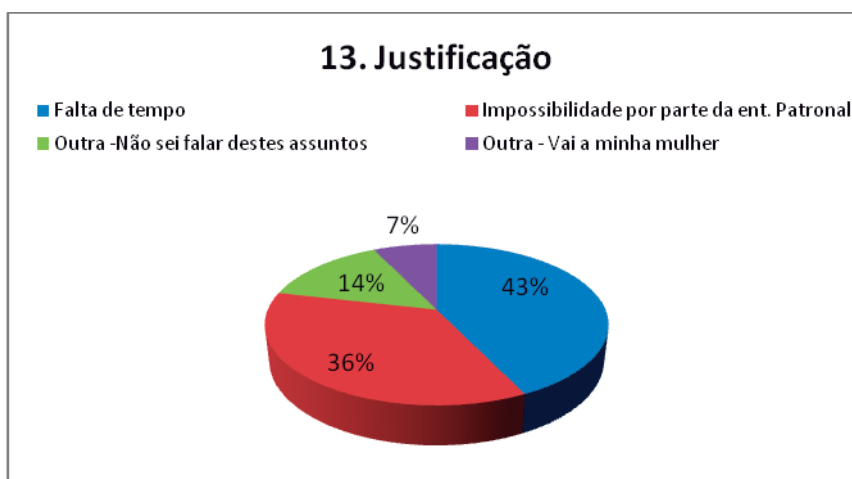


Gráfico 36. Justificação para a falta de disponibilidade dos E.E.

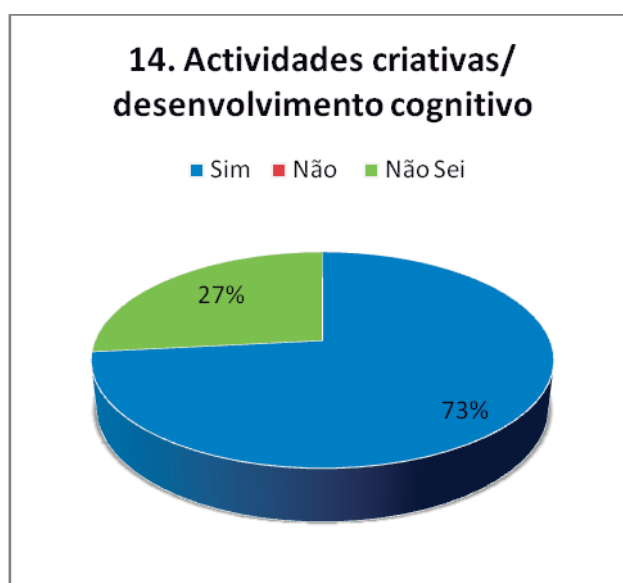


Gráfico 37. Contributo das actividades criativas para o desenvolvimento cognitivo

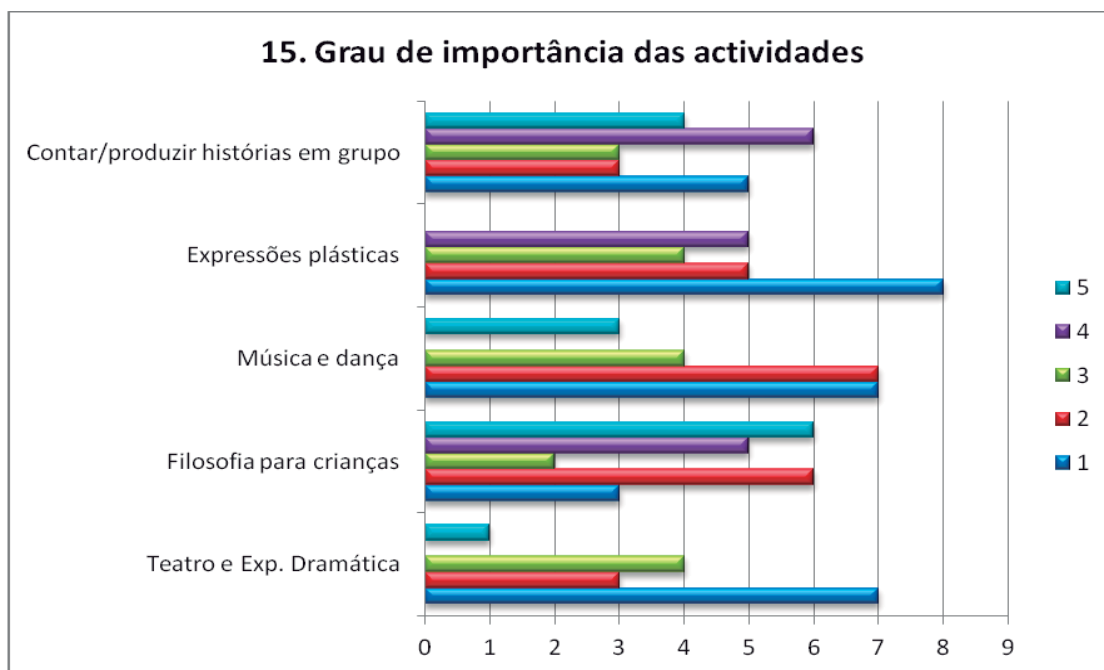


Gráfico 38. Grau de importância das actividades promotoras de criatividade

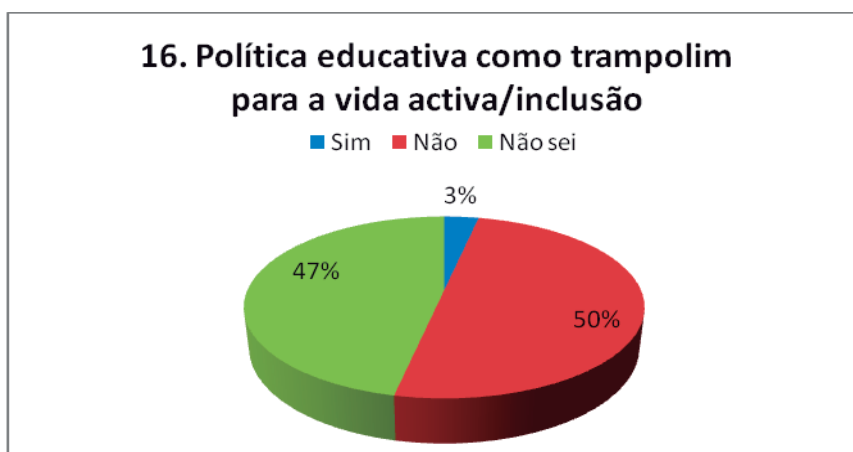


Gráfico 39. Política educativa como promotora de inclusão

### 17. Entraves para a prática inclusiva

Motivos	Frequência
Falta de recursos logísticos, técnicos e educativos	2
Falsa inclusão	6
Falta de formação	2
Falta de pessoal	3
Educação com qualidade	4
Repensar o modelo de ensino para os alunos com NEE	3
Mais apoio do Estado	12
Falta de saídas profissionais	4
Preconceitos	3

Tabela 7. Entraves para a prática inclusiva